



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MARIA ALDEJANE LOPES SILVA

**O CONCEITO DE BASE DA INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA/ PEDAGÓGICA A
PARTIR DAS PESQUISAS STRICTO SENSU (2014-2022)**

**CRATO-CE
2024**

MARIA ALDEJANE LOPES SILVA

O CONCEITO DE BASE DA INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA/ PEDAGÓGICA A PARTIR
DAS PESQUISAS STRICTO SENSU (2014-2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação-PMPEDU do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro.

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema

de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Silva, Maria Aldejane Lopes

S581oc O CONCEITO DE BASE DA INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA/
PEDAGÓGICA A PARTIR DAS PESQUISAS STRICTO SENSU (2014-2022) /
Maria Aldejane Lopes Silva. Crato-CE, 2024.

121p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do
Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof. Dr. Emerson Ribeiro

1.Instalação Geográfica/Pedagógica, 2.Conceito de Base, 3.Arte; I.Título.

CDD: 370.7

MARIA ALDEJANE LOPES SILVA

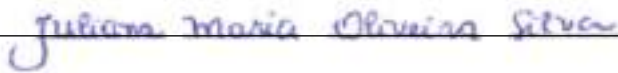
O CONCEITO DE BASE DA INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA/ PEDAGÓGICA A PARTIR
DAS PESQUISAS STRICTO SENSU (2014-2022)

Aprovada em: 20/12/2024.

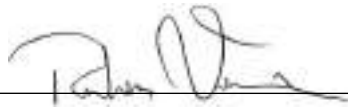
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Emerson Ribeiro
Orientador (MPEDU-URCA)



Prof. Dra. Juliana Maria Oliveira Silva
Membro Externo do Programa-URCA



Prof. Dr. Rubens Venâncio
Membro Externo do Programa-URCA



Prof. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro
Membro Interno do Programa-URCA

“A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”

Moacir Gadotti.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um verbo imprescindível para a vida de qualquer pessoa, sendo assim, ele entra em cena aqui para desvendar sua importância nesse momento meritório da minha existência. É amiúde, no nosso cotidiano, situações que nos remetem a agradecer ao próximo, fato que na maioria das vezes não se concretiza. Isso porque a conjuntura atual em que a sociedade nos impõe mutila nossa humildade com o outrem e um simples ato de agradecer se torna cada vez mais insociável. É veemente que a ausência do agradecimento nas relações humanas está cada vez mais acentuado. Trouxe aqui essa reflexão, pois ao lembrar de agradecer, senti ausência dessa ação nas vivências cotidianas nas quais estou inserida. Nesse sentido, como forma de reacender tal fazer, começo agradecendo ao criador de todos, Deus, pela vida, saúde e minha família que foi meu alicerce para chegar à conclusão dessa pesquisa. No quesito família, agradeço aos meus genitores Maria do Socorro e José por me educarem tão bem, mesmo diante das dificuldades. Agradeço ao meu esposo Edilânio Macário, pelo companheirismo durante esse trajeto. Também agradeço ao meu filho Álvaro que me alimentava todos os dias de força para continuar minha jornada. Meus sinceros agradecimentos as minhas cinco irmãs e aos meus seis irmãos: Damiana, Rosa, Antônia, Francisca, Aldeange, Aldo, Cícero, João, Moézio, Samuel e José Filho. Quero agradecer imensamente ao meu orientador Emerson Ribeiro pelas orientações e compartilhamentos de conhecimentos que foram precípuos para este trabalho. Não poderia deixar de elencar os mestres que me inspiraram no início da minha formação ainda como discente do Ensino Fundamental e Médio são eles e elas: Luís Paulo, Dulce, Maria José (in memoriam), Ana Fábria, Aparecida Matos, Selma, Zeneide, Gilvaneide, Ilza (in memoriam). Somando-se a esses, na graduação tive a oportunidade de conhecer professores e professoras que me impulsionaram a continuar meus estudos e acreditar mais em minha capacidade, a saber: Danielly Guerra, Antônia Carlos, Maria Soares, Ivan Queiroz, Simone, Renata Marinho e Roberta Piancó. Os agradecimentos também são direcionados às professoras com as quais tive a honra de aprender durante as aulas do Programa de Mestrado Profissional em Educação-PMPEU, são elas: Cícera Sineide, Isabelle de Luna, Clesley Tavares, Francisca Clara, Marla Vieira, Laudeci Martins e Maria Dulcinea. Agradeço, respeitosamente, pelas amizades construídas nesse trajeto, à turma do PMPEU, a qual me apresentou pessoas inspiradoras e sábias com as quais aprendi muito. A todos e todas, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho versa acerca da construção do conceito de base da metodologia de ensino e avaliação construtiva, Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP, a partir das pesquisas *Stricto Sensu* sobre tal, no recorte temporal de 2014 a 2022. A IGP eclodiu a partir da defesa da tese de doutorado do Prof. Dr. Emerson Ribeiro intitulada “Processos Criativos em Geografia: metodologia e avaliação para sala de aula em Instalações Geográficas, no ano de 2014, pela Universidade de São Paulo-USP. A citada metodologia une pesquisa, criatividade e arte, as quais estão presentes no cotidiano. A IGP é formada a partir de materiais/objetos que estão presentes no cotidiano. A escolha desses se dá a partir de associações de signos e símbolos entre os conhecimentos geográficos e pedagógicos estudados a partir da realidade dos educandos. A IGP é formada a partir de um objeto-base e, sob tal, são alocados outros que representam o conteúdo que está sendo estudado em sala de aula. Nessa linha de raciocínio, é exatamente sobre a base da IGP que essa pesquisa se assenta, tendo como objetivo geral desenvolver o conceito de base da Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP a partir das pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a saber: duas teses e oito dissertações no recorte temporal de 2014 a 2022. No tocante aos objetivos específicos, a pesquisa está direcionada a compreender as bases teórico-epistemológicas da Instalação Geográfica/Pedagógica, definir a importância da base da Instalação Geográfica/Pedagógica para materialização de signos e símbolos e apresentar o conceito de base da IGP a partir das pesquisas realizadas. Este estudo foi realizado a partir da abordagem de pesquisa qualitativa. Utilizou-se como técnicas para coleta de dados a pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada. Em síntese, gerar o conceito de base e dar à luz a ele foi de extrema relevância para essa metodologia. Isso porque foi um processo que corroborou para entender o objeto-base e sua ligação com os demais como propulsor da criatividade na associação de signos e símbolos para o processo de ensino e aprendizagem por meio da materialização dos conhecimentos construídos dialeticamente a ser representados na Instalação.

Palavras-chave: Instalação Geográfica/Pedagógica. Conceito de Base. Arte.

ABSTRACT

This study addresses foundational concepts related to the development of teaching methodologies and constructive assessment, specifically the Geographical/Pedagogical Setup (GPS), based on graduate research conducted between 2014 and 2022. GPS emerged from a doctoral investigation by Professor Emerson Ribeiro titled “Creative Processes in Geography: Methodology and Assessment for the Classroom in Geographical Setup” in 2014 at the University of São Paulo (USP). This methodology integrates research, creativity, and art, all of which are deeply embedded in everyday life. GPS utilizes materials and objects commonly found in daily contexts, selected based on their ability to associate geographic and pedagogical knowledge with the learners’ realities. GPS is structured around a base object, with additional objects representing the content to be studied in the classroom. Within this framework, this study explores GPS and its overarching objective: to develop a foundational concept of GPS based on previous research conducted in graduate programs, specifically two theses and eight dissertations completed during the 2014–2022 period. The specific objectives of this study include examining the theoretical and epistemological foundations of the Geographical/Pedagogical Setup, highlighting the importance of GPS in materializing signs and symbols, and introducing its foundational concepts derived from prior research. This study employed a qualitative approach, with data collection methods including bibliographic research and semi-structured interviews. In conclusion, the generation of foundational concepts and the evolution of GPS proved to be highly relevant for advancing this methodology. The process enabled a deeper understanding of the base object and its relationship with other objects, serving as a creative catalyst in the association of signs and symbols. This approach facilitates the teaching and learning process by materializing knowledge, developed dialectically, to be represented within the Setup.

Keywords: Geographical/Pedagogical Setup. Foundational Concept. Art.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Itinerário metodológico da IGP	14
Figura 2: IGP-Poluição do ar.....	15
Figura 3: Ressuscitando a escola, em tempo não linear	18
Figura 4: IGP-Produção de Móveis	19
Figura 5: IGP-Elementos climáticos.....	19
Figura 6: IGP-A Globalização Econômica	20
Figura 7: Fluxograma das etapas da pesquisa	28
Figura 8: IGP-Experiências da Turma 2023 no PMPEDU /URCA	38
Figura 9: IGP-Formação continuada de professores	82
Figura 10: Apresentação da IGP-Poluição dos Oceanos	96

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas Stricto Sensu sobre a IGP (2014-2022).....	17
Quadro 2: Objeto-base nas pesquisas da IGP (2014-2022).....	101

SUMÁRIO

1 PROÊMIO.....	12
2 NOS TRILHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UMA BREVE VIAGEM PELA PESQUISA QUALITATIVA	24
3 INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA/PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS DA TURMA 2023 NO PMPEDU/URCA	33
4 A FECUNDAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA IGP: UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA	42
4.1 Nasce uma nova metodologia: processo gestacional da IGP	49
4.2 A Arte em Lukács e Hegel: as ideias embrionárias da metodologia da Instalação Geográfica/Pedagógica.....	57
4.3 O desenvolvimento gestacional da IGP através da tríade Lefebvrina: o vivido, o percebido e o concebido	65
4.4 As influências da teoria Vygotskyana no desenvolvimento fetal da IGP	71
5 INTERCÂMBIO DIALÉTICO NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE BASE DA IGP	80
5.1 A base como representação dos signos e símbolos no processo de ensino e aprendizagem	84
5.2 A importância da base da IGP no processo de ensino e aprendizagem	92
5.3 Dá-se à luz ao conceito de base da IGP	100
6. ILAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS	117
ANEXO A	117
ANEXO B	117
ANEXO C	118
ANEXO D.....	118
ANEXO E	119
ANEXO F	119
ANEXO G.....	120
ANEXO H.....	120
ANEXO J	121
ANEXO K.....	121

1. PROÊMIO

A Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP¹ é uma metodologia de ensino e avaliação construtiva que surgiu, inicialmente, para o ensino de Geografia com a nomenclatura Instalação Geográfica-IG². Tal metodologia eclodiu a partir da defesa da tese de doutorado do professor Emerson Ribeiro³ intitulada “Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas”, no ano de 2014, pela Universidade de São Paulo-USP. Após esse feito, eclodiram vários trabalhos sobre a aludida em forma de artigos, monografias, livros, cursos e capacitação para professores e principalmente pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu no interstício de 2014 a 2022, a saber: uma tese e oito dissertações. Devido a esses estudos, a supracitada transcendeu o ensino de Geografia e engendrou-se noutros campos do conhecimento, fato que corroborou com o acréscimo do termo pedagógico⁴ na sua nomenclatura, passando a ser denominada de Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP.

Ribeiro (2023, p. 15) define a Instalação Geográfica/Pedagógica como:

[...]com signos e símbolos associados à produção do conhecimento uma forma de representação de um conteúdo pedagógico pesquisado e trabalhado criativamente, aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros, atingindo uma dimensão social.

A referenciada metodologia une pesquisa, criatividade e arte no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos geográficos e pedagógicos. Em razão disso, possibilita aos docentes e discentes a construção de uma obra de arte⁵ (Instalação) que é feita de materiais e objetos que permeiam nosso cotidiano. Isso acontece pelo processo de associação de signos e

¹ Sigla para se referir a metodologia Instalação Geográfica/Pedagógica.

² Sigla para se referir ao nome da metodologia da Instalação no ensino de Geografia

³ Docente do Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA), bem como dos programas de Pós-Graduação: Programa de Mestrado Profissional em Educação-PMPEU/URCA, Mestrado Profissional em Geografia-ProfGeo-URCA e Programa de Pós-Graduação em Geografia-CCEN-PPGG/UFPB. Coordenador do grupo de pesquisa Geografia e Criatividade e do Laboratório Quatro Elementos-Geografia, Criatividade e Educação.

⁴ O termo pedagógico foi incorporado, no ano de 2020, através do manuscrito acadêmico, escrito por Emerson Ribeiro intitulado “Itinerário Epistemológico- os signos e símbolos por associação para o processo de conhecimento em Instalações Geográficas/Pedagógicas” no Ebook “Ensino e Formação de Professores de Geografia: Experiências no Semiárido Brasileiro e em Portugal. Este é composto de 13 artigos que versam acerca de temáticas imprescindíveis ao conhecimento geográfico no que toca ao ensino e formação de professores através de experiências realizadas no semiárido brasileiro e em Portugal. Disponível para download no link: <https://repositorio.editorasertaocult.com.br/index.php/omp/catalog/book/75>. O aludido manuscrito foi reescrito no ano de 2022/23 no Livro intitulado “Processos Criativos em Instalações Geográficas e Pedagógicas”.

⁵ Nesse caso, a IGP se constitui como obra de arte porque, assim, eles definem e surge do ato criativo dos discentes.

símbolos, ou seja, o significado que os objetos apresentam. Todo esse processo se inicia por meio do estudo (pesquisa) de um conteúdo, o qual tem os conhecimentos materializados na IGP.

A seleção dos objetos para compô-la ocorre por meio da criatividade e percepção de mundo dos sujeitos envolvidos na sua construção. Isto é possível, tendo em vista que o alunado não é direcionado memorizar informações descontextualizadas, e, sim a compreender os conteúdos a partir de sua realidade (cotidiano). Haja vista que a relação professor/aluno é dialógica, a qual contribui para uma práxis transformadora.

Nesse sentido, ao pensar os objetos para formá-la é primordial selecionar um para ser a base da IGP, a qual sustentará os demais. O objeto-base tem relação geral com o conteúdo Geográfico/Pedagógico a ser representado e materializado em uma Instalação Geográfica/Pedagógica. Dito isso, Alexandre (2019, p. 51) nos esclarece que “para a Instalação Geográfica, deve-se ter um objeto (base) pelo qual os outros objetos/materiais (secundários) serão instalados”. De forma análoga, Silva (2022, p. 28) enfatiza que “para a montagem da instalação é necessária uma base, e sobre ela os signos são expostos”.

Face a isso, percebe-se que a base para a construção da Instalação é imprescindível, pois é através dela que os outros objetos serão alocados para formá-la. Utilizando-se do recurso da metáfora, podemos dizer que a base da IGP é o alicerce que dá sustentação teórica e prática à obra de arte. É só pensarmos na construção de uma casa que necessita primeiro de um alicerce. Da mesma forma, a IGP, para que seja construída requer, também tal alicerce, nesse caso, constituindo-se enquanto sua base.

Na IGP a base funciona como princípio para materialização dos conhecimentos geográficos e pedagógicos, e, que somada aos outros objetos, possibilita sua interpretação por meio de associações dos signos e símbolos no processo de ensino e aprendizagem. Isso é possível, pois tal metodologia segue uma sequência didática, a saber: conteúdo, pesquisa, teias de ideias, montagem e desmonte.

Ante ao exposto, definimos aqui, de forma lacônica, como se dá esse processo. Respectivamente, o docente apresenta o conteúdo aos discentes, instigando-os a pesquisar a respeito. Feito isso, eles escrevem um texto sobre o que aprenderam acerca do conteúdo. A partir dos conhecimentos adquiridos na pesquisa conseguem associar os signos e símbolos a partir de objetos que faz relação com o conteúdo a partir de suas realidades.

Essa associação do conteúdo mediado pela pesquisa na determinação dos objetos que irão compor a IGP é chamada “teia de ideias”. Entre os materiais escolhidos há o objeto-base no qual se assenta os demais objetos da Instalação pensados numa relação dialética entre si.

Ao selecionar os materiais, os alunos montam a IGP e apresentam. Após isso, é feito o desmonte. Posteriormente, o aluno constrói outro texto relatando suas experiências e conhecimentos construídos durante esse processo. É importante dizer que a seleção dos objetos ocorre de forma socializada entre educador e educando. É inequívoco destacar que essa sequência didática não é rígida e imutável, pois as realidades e experiências dos sujeitos que tiveram contato com ela e que virão a ter são diferentes.

A título de exemplo, ilustramos tal percurso metodológico a partir de uma intervenção pedagógica com a IGP, realizada pela pesquisadora desta pesquisa, nos círculos de leitura, “Fuxiquinho Literário”, no Projeto Biblioteca em Minha Casa-BEMC⁶ no Município de Nova Olinda-CE, no ano de 2023. Como podemos apreciar na imagem abaixo:

Figura 1: Itinerário metodológico da IGP



Fonte: arquivo pessoal da autora

O conteúdo mediado e pesquisado nessa sequência didática foi acerca da “Poluição do Ar”, o qual foi materializado por meio de signos e símbolos na Instalação. Ela está ilustrada na imagem a seguir:

⁶ A BEMC está localizada no Distrito de Triunfo, no município de Nova Olinda-CE. Foi criado no ano de 2011, a partir da iniciativa da professora Ana Paula Ferreira Lima, graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri-URCA, no Crato-CE. Ela destinou um cômodo de sua casa para vir a ser a referida. Logo, o que a motivou a fundar uma biblioteca em sua casa foi o desejo de incutir nas crianças e jovens da sua comunidade o hábito pela leitura. No ano de 2020, criou círculos de leitura, o “Fuxiquinho Literário”, o qual promove a construção de conhecimentos mediante diálogos acerca dos livros lidos.

Figura 2: IGP-Poluição do ar



Fonte: arquivo da autora

Pensar o objeto-base e os demais nessa IGP ocorreu de forma conjunta entre a pesquisadora e as crianças no momento da “teia de ideias”. Nesse caso, as crianças elencaram os seguintes objetos para compor a IGP: algodão queimado, rolos de papelão, carro de brinquedo, termômetro, pedaços de carvões, isqueiro, bola de Poliestireno e um motor de inalação. Sendo o último determinado para ser a base da Instalação. Isso porque é um objeto que nos lembre o tratamento de doenças respiratórias.

Existe uma relação dialética entre o objeto-base e os demais. Eles dialogam entre si de forma crítica evidenciando a compreensão da realidade por meio da arte. Essa relação pode ser observada na Ficha Técnica⁷ da aludida IGP (rever figura 2). Para a seleção de tais elementos partimos dos respectivos verbos: pesquisar, criar e refletir. Esses, ao virarem substantivos, nos falam que a pesquisa é fundamental no processo de aquisição do conhecimento. Já a criação está atrelada à obra de arte, que é a Instalação; e a reflexão é o teor do conhecimento e sua relação com a realidade (cotidiano).

Para entendermos essa relação de arte, criatividade e pesquisa no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares é importante frisar que a Instalação é um tipo de arte que nasceu na contemporaneidade com o intuito de despertar no público questionamentos

⁷ Ficha técnica é um recurso que descreve a relação entre o conteúdo estudado e os símbolos e signos na IGP. Se pensarmos no mapa temos a legenda para interpretar e ler os símbolos que o compõem, já para IGP, a ficha técnica se encarrega de tal interpretação.

acerca da realidade. É uma arte que bebe do âmago do cotidiano, alicerçando-se nele com o intuito de interpretá-lo para a formação de uma consciência crítica. Ela não fica presa apenas ao autor da obra, sendo compartilhada entre aqueles que a observam.

Essa metodologia ratifica que ensinar não se dá pelo simples fato de aprender o conteúdo, mas, sim, aplicá-lo na vida cotidiana para compreendê-la. Logo, a base da IGP nesse processo estabelece pontes que conecta pesquisa, criatividade, arte e cotidiano, os quais são inextrincáveis para o ensino e aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio, é exatamente sobre a base da IGP que essa pesquisa se assenta tendo como objetivo geral desenvolver o conceito de base da Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP a partir das pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a saber: duas teses e oito dissertações no recorte temporal de 2014 a 2022 (ver quadro 1). No tocante aos objetivos específicos, a pesquisa está direcionada a compreender as bases teórico-epistemológicas da Instalação Geográfica/Pedagógica, definir a importância da base da Instalação Geográfica/Pedagógica para materialização de signos e símbolos e apresentar o conceito de base da IGP a partir das pesquisas realizadas. Esse recorte temporal se deve ao fato da defesa da tese de Ribeiro (pesquisa progenitora⁸), no ano de 2014. Em virtude disso, nesse interstício temporal, eclodiram nove pesquisas “progênes⁹” sobre a Instalação Geográfica/Pedagógica, incluindo uma tese e oito dissertações.

A seguir, observaremos um quadro que ilustra as dez pesquisas acerca da Instalação Geográfica/Pedagógica (objeto de estudo dessa pesquisa) nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no recorte temporal¹⁰ de 2014 a 2022, o qual foi elaborado a partir de pesquisas realizadas no banco de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PMPEDU) da Universidade Regional do Cariri-URCA, como também no arcabouço de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP.

⁸ Termo usado para se referir a tese de Ribeiro como “mãe” das demais pesquisas que partiram dela.

⁹ Termo utilizado para designar os trabalhos que são oriundos da tese de Ribeiro. Nesse caso, utilizamos para se referir as “pesquisas filhas”.

¹⁰ A presente pesquisa tem como recorte temporal 2014 a 2022, o qual nesse ínterim eclodiram nove pesquisas de pós-graduação *Stricto Sensu*: uma tese e oito dissertações sobre a IGP. Vale destacar que no ano de 2024 mais um trabalho nasceu com a defesa da tese de Alexandre Ribeiro da Silva intitulada “Os Signos e Símbolos na construção de conceitos por meio das Instalações Geográficas” pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Quadro 1: Pesquisas Stricto Sensu sobre a IGP (2014-2022)

TÍTULO	ANO	IES	AUTOR	ESPÉCIE
Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para sala de aula em Instalações Geográficas	2014	USP	Emerson Ribeiro	Tese
Instalações Geográficas e sua aplicabilidade em Escolas da Rede Básica de Ensino na Região do Cariri-Ceará	2019	UFPB	Diego Leite Alexandre	Dissertação
Instalações Geográficas: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da Geografia para alunos com deficiência visual	2019	URCA	Alexandre Ribeiro da Silva	Dissertação
Avaliação Construtiva com o uso da metodologia Instalação Geográfica na EEM Adrião do Vale Nuvens, Santana do Cariri-CE	2020	URCA	Maria Cynara Gonçalves de Alencar	Dissertação
A Criatividade na Formação de Professores: o caso do PIBID-Geografia na Região do Cariri Cearense	2020	UFPB	Carlos Augusto Barros da Silva	Dissertação
Paisagens Sonoras e Instalações Geográficas no Ensino Fundamental II: uma aliança improvável ou uma metodologia inovadora?	2021	URCA	Elder Luis do Nascimento Gomes	Dissertação
Instalações Geográficas e Educação de Surdos: uma contribuição ao Ensino e a Aprendizagem da Geografia na Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti-CEM	2021	URCA	Gabriel Emanuel Leite de Lima	Dissertação
Educação do/no campo como Território de Resistência no Baixo das Palmeiras: um estudo com a utilização das Instalações Geográficas no Ensino Fundamental I	2021	URCA	Maria Aparecida do Nascimento	Dissertação
A associação de símbolos e signos pelas Instalações Geográficas para a construção do conhecimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da E.E.F. Filemon Teles, em Mauriti-Ceará	2022	URCA	Andressa Santos Lôbo	Dissertação
Volta ao mundo com livros paradidáticos: avaliação construtiva da aprendizagem a partir das Instalações Geográficas	2022	UFPB	Izabel Cristina da Silva.	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para melhor compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, destacamos aqui algumas considerações dos/as pesquisadores (as) das pesquisas evidenciadas no quadro acima acerca dos objetos/e materiais que foram utilizados como base nas IGP's de suas pesquisas. Iniciamos com Ribeiro (2014), que na sua tese desenvolveu, junto com os alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da URCA, uma Instalação Geográfica intitulada “Ressuscitando a Escola, em Tempo não Linear”. O objetivo da referida foi fazer uma crítica ao sistema educacional escolar e universitário quanto às suas práticas tradicionais de ensino. O objeto e/ou material utilizado como base referenciado por Ribeiro e os alunos durante a montagem foi um caixão.

Como podemos constatar nas palavras de Ribeiro (2014, p. 113), “em uma representação, materializou-se em um caixão, símbolo de morte e vida, a busca por uma esperança”. Conforme mostra a imagem abaixo:

Figura 3: Ressuscitando a escola, em tempo não linear



Fonte: Ribeiro (2014)

Para a escolha do objeto-base e demais elementos é interessante fazer o exercício de associação, o qual auxilia no processo de aglutinar o conteúdo pesquisado através dos signos e símbolos. Por exemplo, ao perguntar ao aluno um objeto que lembre o tempo, com certeza teremos como respostas: relógio, calendário, ampulheta, despertador, cronômetro e outros. Através desse exercício, o alunado consegue perceber a relação de significado entre os signos e símbolos que os cercam com o conhecimento. Ao associar o aprendizado a um objeto-base e demais que se entrelaçam na representação do conteúdo estudado, o discente não decora, de forma contrária, se apropria dos conhecimentos.

Nesse sentido, Lima (2021, p. 69) apura que “[...] eles conseguissem um “prato” que seria a base da Instalação [...] o “prato” estaria fazendo uma relação direta com o tema trabalhado, consumo e meio ambiente [...]”. A escolha do prato se deu por ser um objeto que nos lembra o ato de comer, o qual é sinônimo de consumir. Há um processo de associação entre o objeto e seu significado para a escolha da base num processo de aproximação com a ideia geral do conteúdo que está sendo mediado em sala de aula. Percebe-se na figura abaixo tais informações:

Figura 4: IGP-Produção de Móveis



Fonte: Lima (2020)

A partir dessa vertente, “[...] a Instalação é montada no material base [...] esse material tem um sentido e uma relação com a temática abordada. No caso do guarda-chuva, a escolha se deu por questões climáticas, por ser um instrumento representativo das mudanças atmosféricas” (Alencar, 2020, p. 59). Conforme mostra a figura a seguir:

Figura 5: IGP-Elementos climáticos



Fonte: Alencar (2020)

Em outro caso, uma pesquisadora ao mediar o conteúdo “Globalização”, no Ensino Fundamental II, escolheu, junto com os seus alunos, uma rede para ser a base da Instalação. Conforme percebemos nas suas palavras “[...] chegou-se à conclusão de que o objeto ideal para ser a base das Instalações seria uma rede, que representaria as redes e fluxos da Globalização” (Lôbo, 2022, p. 57). Consoante mostra a figura abaixo:

Figura 6: IGP-A Globalização Econômica



Fonte: Lôbo (2022)

Esses foram apenas alguns exemplos para situar o (a) leitor(a) acerca do objeto de investigação em que se alicerça essa pesquisa. Até aqui, foi possível ratificar pelas experiências mostradas que a base da Instalação Geográfica/Pedagógica é pensada em relação ao conteúdo que está sendo mediado. Os demais materiais que são incorporados a ela, também fazem essa relação, ou seja, há uma interconexão entre todos os elementos. É possível identificar um movimento dialético da obra de arte através de seus signos e símbolos.

É importante ressaltar que nas dez pesquisas de Pós-Graduação Stricto Sensu (rever quadro 1), o termo pedagógico ainda não tinha sido incorporado ao nome da metodologia, pois como já aludido, ela surgiu, inicialmente, para ressignificar o ensino da Geografia. Ademais, tais estudos foram desenvolvidos a partir do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos. Por esse motivo, é recorrente em vários momentos deste trabalho à luz dos teóricos estudados, depararmos com tal denominada de Instalação Geográfica-IG. Isso é coerente, pois se trata dos estudos principiantes acerca da metodologia, como explica Ribeiro (2023, p. 14) “[...] sendo a arte e a geografia formas iniciais de uma metodologia para construções de saberes pedagógicos”.

A partir da leitura das dissertações e teses sobre a IGP (ilustradas no quadro 1) constatamos que tanto Ribeiro (2014) quanto os demais pesquisadores/as, a saber: Silva (2019), Silva (2020), Lima (2021), Gomes (2021), Nascimento (2021), Alexandre (2019), Lôbo (2022), Alencar (2020) e Silva (2022), evidenciaram em suas pesquisas que o objeto-base da IGP é um elemento principal, pois representa de forma geral o conteúdo a ser materializado na Instalação.

Nessa linha de pensamento, em virtude da importância da base da Instalação defendida pelos citados pesquisadores/as na sua relação com o conteúdo estudado, como também com os demais objetos que são sobrepostos a ela, percebemos que a base não é conceituada, ou seja, não existe o conceito de base da IGP. A partir disso, elevou-se a questão norteadora: qual o conceito de base da Instalação Geográfica/Pedagógica enquanto obra de arte atrelada ao processo de ensino e aprendizagem?

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, pois “a pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e as práticas dos participantes” (Flick, 2004, p. 22). Amparados nesse pensamento, o objeto de investigação deste trabalho, pautou-se em compreender os conhecimentos e práticas dos/as pesquisadores/as das pesquisas sobre a IGP com o intuito de desenvolver conceito de sua base.

Para tanto, utilizamos como técnicas para coleta de dados: pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada. A primeira contemplou a revisão da literatura sobre os teóricos que deram sustentação teórica e prática a essa metodologia a partir da leitura da tese de Ribeiro (2014) e dos demais estudos sobre a IGP. Já a segunda foi direcionada para os dez pesquisadores das pesquisas sobre a IGP (anunciadas no quadro 1).

A respeito do processo de construção da Instalação, Alexandre (2019, p. 17) nos fala que “a Instalação Geográfica se baseia no método histórico-crítico-dialético[...]”. Logo, a IGP é construída pelo movimento dialético a partir do cotidiano como forma de apreensão crítica e reflexiva da realidade a partir da pesquisa e criatividade tendo a arte como alicerce. Embasados nessa afirmação, adotamos a dialética na construção do conceito de base da IGP.

À vista disso, Demo (1995, p. 101) “uma das marcas mais centrais da dialética é reconhecer a essencialidade da prática histórica [...]”. De forma análoga Konder (2008, p. 81) propala que “uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos e rever as interpretações em que se baseiam para atuar”.

Ancorados nessa ideia, a dialética se constitui como premissa nessa metodologia, tendo em vista que há um ímpeto movimento de apreender o conteúdo de forma crítica a partir da realidade. Sendo essa uma das características da dialética, conhecer a realidade por meio da crítica. Não existe conhecimento isolado da realidade, pois o conhecimento é construído a partir dela. E a dialética desempenha essa união.

Em virtude da dinamicidade da realidade, a dialética também se faz pertinente nessa investigação, pois “[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’ encontrando-se sempre em vias de

se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 101).

Essa pesquisa está estruturada em capítulos, em que alguns estão representados a partir de títulos que nos remetem ao processo de gestação. Essa escolha se deu porque tal pesquisa se prontificou a desenvolver, ou melhor, gestar o conceito de base da IGP. Criar o conceito de base, possibilitou-nos compreender essa metodologia como propulsora do ato criativo a partir das vivências e saberes que carregamos conosco.

No capítulo intitulado **“Nos trilhos metodológicos da pesquisa: uma breve viagem pela pesquisa qualitativa”**, abordamos o caminho metodológico para realização da pesquisa evidenciando o método de investigação utilizado e sua relação com o objeto de estudo, bem como as práticas de pesquisas realizadas para a aquisição dos conhecimentos. Ademais, há uma breve explanação acerca da pesquisa qualitativa e sua relação com essa pesquisa.

No que toca ao capítulo **“Instalação Geográfica/Pedagógica: experiências da turma 2023- PMPEDU/URCA”**, versamos acerca dos principais elementos que constituem a IGP, a saber: criatividade, pesquisa, arte e cotidiano. Nesse, elucidamos a importância da metodologia para o processo de ensino e aprendizagem, apresentando-a de forma objetiva a sua aplicabilidade no ensino de conteúdos escolares e nos saberes das experiências coletivas. Para isso foi aclarada uma experiência com a IGP nas aulas do mestrado como forma de elucidar essa relação da arte com a realidade na construção de conhecimentos. O intuito desse capítulo é apresentar a IGP ao leitor e leitora.

No que concerne ao capítulo intitulado **“A fecundação teórica e prática da IGP: uma práxis transformadora”**, elucidamos como essa metodologia nasceu desvendando todo o processo de fecundação e gestação que evidencia as bases teórico-epistemológicas que foram precípuas para o seu desenvolvimento, a saber: Lukács e Hegel (arte); Henry Lefebvre (cotidiano); e Lev Vygotsky (teoria socioconstrutivista), além de outros, sendo esses os basilares. Em alusão a tais, encontram-se respectivamente elucidadas nos subcapítulos: *“Nasce uma nova metodologia: processo gestacional da IGP”*; *“A arte em Lukács e Hegel: as ideias embrionárias da metodologia da Instalação Geográfica/Pedagógica”*; *“O desenvolvimento gestacional da IGP através da tríade lefebvriana: o vivido, o percebido e o concebido”*; e *“As influências da teoria Vygotskyana no desenvolvimento fetal da IGP”*.

Além desses, o capítulo denominado **“Intercâmbio Dialético no desenvolvimento do conceito de base da IGP”** versa acerca dos conhecimentos construídos a partir das entrevistas com os/as entrevistados/as que desenvolveram suas pesquisas de mestrado e doutorado com essa metodologia. Denominamos esse momento de “Intercâmbio Dialético”

uma metáfora que esclarece que há trocas (compartilhamentos) de conhecimentos entre pesquisadora e partícipes (entrevistados/as). Esse capítulo encontra-se subdividido nos seguintes subcapítulos: *“A base como representação dos signos e símbolos no processo de ensino e aprendizagem”*; *“A importância da base da IGP no processo de ensino e aprendizagem”*; e *“Dá-se à luz ao conceito de base da IGP”*.

Em se tratando do capítulo **“Ilacões finais”**, notabilizamos que o conceito de base revelou uma metodologia de ensino que busca formar cidadãos mais conscientes e críticos de sua realidade. Isso porque perpassa a prática de ensinar e aprender, ou seja, ela se constitui como o conhecimento propriamente construído. É nele que percebemos a importância da pesquisa para a educação, bem como seus impactos positivos no desenvolvimento profissional do/a pesquisador/a.

Em resposta a essa pesquisa, elaboramos como produto educacional uma História em Quadrinhos (HQ) intitulada *“Diálogos Dialéticos na construção do conceito de base da Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP”*. A HQ discorre sobre o processo de construção do conceito de base da IGP a partir tanto dos estudos das dez pesquisas *Stricto Sensu*, quanto através das narrativas dos/as pesquisadores/as entrevistados/as.

Gestar o conceito de base e dar à luz a ele foi de extrema relevância para essa metodologia. Isso porque foi um processo que corroborou para entender o objeto-base e sua ligação com os demais como propulsor da criatividade na associação de signos e símbolos para o processo de ensino e aprendizagem por meio da materialização dos conhecimentos construídos dialeticamente a ser representados na Instalação.

Ao seguir com a discussão da proposta de pesquisa ora apresentada, o capítulo adiante apresenta o percurso seguido para realização desse estudo. Isso porque, a investigação científica se ampara em um método de pesquisa que apresenta técnicas que permitem alcançar os objetivos propostos para responder à questão norteadora. Nesse sentido, podemos depreender que a pesquisa de abordagem qualitativa, a qual é discutida a seguir possibilitou-nos a caminhar nesse estudo. Tendo em vista que tal abordagem, direciona o/a pesquisador (a) a conhecer o objeto de estudo a partir das experiências e vivências que determinam e permeiam o campo em que o objeto de pesquisa está inserido.

2. NOS TRILHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UMA BREVE VIAGEM PELA PESQUISA QUALITATIVA

A metodologia na pesquisa descreve o passo a passo a ser seguido para responder à questão norteadora da investigação. Por isso, “[...] metodologia, que significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (Demo, 1995, p. 11). É por meio da metodologia que a pesquisa começa a ser realizada, pois ela determina o que fazer, como fazer e para que fazer por meio de técnicas e procedimentos utilizados para atingir os objetivos propostos. Ela também define todo o processo percorrido para coleta e interpretação dos dados.

Sobre esse aspecto podemos dizer que a metodologia na pesquisa orienta o/a pesquisador (a) a realizar sua pesquisa por meio de conhecimentos, métodos e técnicas que são fundamentais para a investigação do objeto de pesquisa a partir de perguntas norteadoras. Isso porque a pesquisa está entremeada à dúvida. Só pesquisamos porque necessitamos revolver as inquietações acerca do nosso objeto de investigação. Para isso, necessitamos seguir uma metodologia que aponte caminhos para as respostas das perguntas que lançamos.

Acerca disso, “a metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 14).

Em consonância com a afirmativa, Minayo (2009, p. 14) explana o seguinte:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Nessa direção, para o nosso amparo metodológico elegemos a pesquisa qualitativa. Nesse tipo de abordagem o conhecimento é construído por meio de procedimentos e técnicas que viabilizam vivências no campo de pesquisa. Isso porque “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Bauer e Gaskell, 2008, p. 68). Os autores nos revelam que esse tipo de investigação trabalha com as vivências dos sujeitos em sua realidade concreta.

Em congruência com esse pensamento, Godoy (1995, p. 58) nos diz que:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve.

Com base nessa discussão, é relevante destacar que é comum, no campo de debates teóricos sobre metodologias de pesquisa, um confronto entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Em consideração a isso, “para muitos autores a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementariedade mútua [...]” (Martinelli, 1999, p. 36).

Dizer que a pesquisa qualitativa não é confiável em relação à quantitativa é um grande equívoco. Não pretendemos aqui discorrer acerca das diferenças e finalidades entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, mas notamos oportuno dizer que ambas se complementam não excluindo uma em detrimento da outra. Suas diferenças estão nas suas aplicabilidades, métodos, metodologias, especialmente no objeto de pesquisa. Nesse quesito concordamos com o pensamento de Ghedin e Franco (2011, p. 59) ao ratificarem que:

A pesquisa qualitativa emerge, inicialmente, no âmbito de uma dicotômica entre quantidade e qualidade, ainda presente na concepção de muitos pesquisadores. Já se reconhece atualmente que quantidade e qualidade são propriedades interdependentes de um fenômeno.

Diante dessa afirmação, notamos o quão é importante discutir essas questões no que toca à natureza da pesquisa na qual se pretende realizar um estudo. A abordagem qualitativa trabalha com as interpretações, vivências dos indivíduos a partir do contexto do objeto e método de pesquisa do interesse do pesquisador. É notável elencar que esse tipo de pesquisa proporciona uma aproximação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo numa relação dialética com os sujeitos partícipes da investigação.

Ainda segundo Ghedin e Franco (2011, p. 58), observamos que:

A pesquisa qualitativa surge, por volta da década de 70 do século passado, acompanhando o interesse crescente, em muitos países da América Latina, na discussão de necessária qualidade dos processos educacionais para o enfrentamento e superação das condições de subdesenvolvimento.

Desta feita, o pensamento desses autores se conflui com ideias que defendem que esse tipo de pesquisa estuda os fenômenos sociais considerando seu movimento, dinamismo e, sobretudo, a sua essência enquanto objeto inacabado e sempre passível de metamorfoses. Por isso que ela eclodiu na educação, intentando investigar os processos educacionais com vias a compreender o todo, e não

as partes isoladas, estáticas e acabadas, pois a realidade nunca se esgota. Assim, essa abordagem de pesquisa na educação não objetiva apenas a compreender os fenômenos, mas transformá-los.

Dando sequência a essa discussão, Martinelli (1999, p. 28-29) elenca três características fundamentais da pesquisa qualitativa:

- * **a primeira** é quanto ao seu caráter inovador, como pesquisa que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais;
- * **a segunda** é quanto à dimensão política desse tipo de pesquisa que, como construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retornam de forma crítica e criativa;
- * **a terceira** é que exatamente por ser um exercício político, uma construção coletiva, não se coloca como algo excludente ou hermético, é uma pesquisa que se realiza pela via da complementariedade, não da exclusão.

A título de realce, a pesquisa qualitativa procura interpretar as relações do sujeito com o mundo que o cerca. Essa negligencia percepções positivistas, pragmáticas e herméticas acerca da realidade em que os fenômenos sociais são dissociados das crenças e valores dos indivíduos. Para esse tipo de pesquisa, a realidade é uma construção social e histórica, tendo em vista que busca compreender a dinâmica social a partir da vida e participação dos sujeitos.

Isso explica porque Triviños (1987, p. 137) elucida a seguinte inferência:

[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Nessa oportunidade, esse tipo de pesquisa é cada vez mais utilizado nas Ciências Sociais, especialmente no campo da educação. Ela abriu novos olhares e reflexões acerca da realidade das pessoas em diversos campos dos saberes e experiências. Através dela é possível conhecer um fenômeno social a partir das interpretações e subjetividades das pessoas. Vejamos no exemplo adiante: digamos que intentamos estudar evasão escolar de certo município brasileiro. Esse estudo não intenta apenas saber os números de discentes que se esvaíram da escola, mas, sobretudo, as causas que levaram a esse fenômeno. Por isso que a pesquisa qualitativa não contabiliza opiniões e fatos, ela os interpreta.

Diante dessa discussão, é importante elencar que toda pesquisa precisa ser alicerçada em uma teoria, uma vez que “as teorias científicas iluminam o caminho do pesquisador” (Köche, 2011, p. 72). A pesquisa desnudada de teoria não produz conhecimento, pelo contrário, torna-se o objeto de investigação pauperizado. Como bem explanado por Minayo (2009, p. 19), ao proferir que “uma pesquisa sem teoria corre o risco de ser uma simples

opinião pessoal sobre a realidade observada”. Não se faz pesquisa qualitativa com opiniões, mas com interpretações sobre a realidade vivida. Portanto, pesquisa e teoria são inextrincáveis no processo de construção do conhecimento. Assim, “a teoria se manifesta como uma eterna hipótese que mantém viva a necessidade da indagação, da investigação, fazendo da ciência um edifício em permanente construção” (Köche, 2011, p. 99). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se destaca por possuir teorias que se fundamentam na construção de conhecimentos a partir dos sujeitos e de suas realidades, sendo a dialética uma delas.

Nessa direção, Pesce e Abreu (2013, p. 21) nos evidenciam que “grosso modo, as bases filosóficas da investigação qualitativa amparam-se em duas correntes: a Dialética e a Fenomenologia”. No caso da pesquisa em tela, a dialética é a que se faz pertinente, pois se trata de uma pesquisa que busca de forma crítica a partir das experiências dos sujeitos atentar para soluções concernentes ao nosso problema de pesquisa: desenvolver o conceito de base da IGP. Nesse caso, “a experiência vivida é que nos possibilita atingir o nível crítico, o que nos remete a uma característica própria do método dialético: a contextualização do problema da pesquisa” (Wachowicz, 2001, p. 3).

Dessa forma, a dialética não trata a realidade como algo estático e imutável, pelo contrário, procura compreender as relações entre sujeito e objeto frente ao movimento e às transformações a partir do processo histórico. Consequentemente, “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (Martinelli, 1999, p. 37).

Em sintonia com essa ideia, consideramos a dialética como inseparável da pesquisa, tendo em vista que ambas estão comprometidas em compreender e explicar a realidade de forma consciente e crítica. Desse modo, “é a reapropriação do real que pretende o método dialético, na pesquisa” (Wachowicz, 2001, p. 6).

Enriquecendo essas ideias acerca da dialética, Demo (1995, p. 88) pontua que:

Consideramos a dialética a metodologia mais conveniente para a realidade social, ao ponto de a tomarmos como postura metodológica específica para essa realidade no sentido em que não se aplica à realidade natural, porque esta é destituída do fenômeno histórico subjetivo.

No caso desse trabalho, a pesquisa qualitativa atende aos critérios de investigação, tendo em vista que:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de

significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70).

A partir dessa linha de raciocínio, a pesquisa elucidou experiências opiniões dos pesquisadores que estudaram a metodologia da IGP na conceituação de sua base. Tal feito foi possível porque “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2006, p. 28).

Nesse sentido, toda pesquisa requer organização e preparação para ser efetivada por parte do pesquisador. Por conta disso, realizamos essa em três etapas, a saber: pesquisa bibliográfica acerca das teses e dissertações sobre a IGP, bem como livros, artigos, resumos que se encontram nos periódicos da CAPES. Fato que viabilizou a revisão da literatura dos teóricos que alicerçaram a teoria e prática da IGP, entre os principais estão Lukács, Lefebvre e Vygotsky com suas ideias discutidas mais à frente; Posteriormente, a realização das entrevistas semiestruturadas com os dez pesquisadores/as que desenvolveram suas pesquisas de mestrado e doutorado sobre a IGP; e por último, a descrição e interpretação dos conhecimentos oriundos das etapas anteriores.

Em grande medida, as etapas acima expostas foram fundamentais para o delineamento da pesquisa no que toca à organização das ideias de acordo com as variáveis da investigação. A etapa da pesquisa bibliográfica abriu um leque de possibilidades que orientou todo o processo de construção do conhecimento acerca da IGP, como também, de suas bases teóricas e metodológicas.

Com isso, foi possível estruturar as questões centrais das entrevistas. Conforme mostra a figura abaixo:

Figura 7: Fluxograma das etapas da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2024)

Embasados nessa organização, iniciamos com a pesquisa bibliográfica que, a nosso ver, é basilar e norteadora, uma vez que ilumina os objetivos da pesquisa e traz informações sobre o objeto de investigação. Para Köche (2011, p. 122) a pesquisa bibliográfica é utilizada com as seguintes finalidades:

- a) para ampliar o grau de conhecimento em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação das hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado de arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

Desse modo, o intuito da pesquisa bibliográfica é contribuir para a aquisição de conhecimentos, tendo em vista a aproximação do pesquisador com o arcabouço teórico sobre determinado assunto. Destarte, a pesquisa bibliográfica viabilizou a revisão da literatura a partir das pesquisas sobre a IGP. Isso foi primordial para alcançar um dos objetivos propostos nesse estudo, qual seja: compreender as bases teórico-epistemológicas da Instalação Geográfica/Pedagógica. Em relação a isso, estudar as obras que foram basilares para epistemologia da metodologia da IGP foi de grande relevância para o desenvolvimento do conceito de sua base. Sendo assim, para aperfeiçoar algo que foi criado é necessário revisitar sua origem.

No geral, a revisão da literatura nos aproximou das ideias centrais em que as Instalações Geográficas/Pedagógicas se constituíram enquanto metodologia de ensino e avaliação. Acerca da revisão da literatura, concordamos mais uma vez com Köch (2011, p. 131) ao explanar que:

O objetivo da revisão da literatura é o de aumentar o acervo de informações e de conhecimentos do investigador com as contribuições teóricas já produzidas pela ciência para que, sustentando-se em alicerces de conhecimentos mais sólidos, possa tratar o seu objeto de investigação de forma mais segura.

No tocante à segunda etapa, utilizamos da entrevista como técnica de coletas de dados. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas, especialmente nas qualitativas, tendo em vista que ela viabiliza um diálogo entre entrevistador e entrevistado com vias a se chegar ao conhecimento de um determinado assunto. Dessarte, Gil (2008, p. 109) define entrevista como:

[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

É incontestável que as entrevistas foram direcionadas aos dez pesquisadores (as) que se dedicaram a pesquisar acerca da Instalação Geográfica/Pedagógica em suas dissertações e teses, a saber: Ribeiro (2014), Alexandre (2019), Silva (2019), Alencar (2020), Silva (2020), Gomes (2021), Nascimento (2021), Lôbo (2022), Lima (2021) e Silva (2022). Tais entrevistas se realizaram de forma remota, por meio da ferramenta Google Meet, as quais foram também gravadas. A escolha por essa via se deu pelo fator distância em que se encontram os partícipes (sujeitos entrevistados), visto que a maioria reside em municípios distantes do qual reside a pesquisadora deste estudo. Adotamos essa possibilidade para otimizarmos o tempo de pesquisa, como também evitar despesas com deslocamentos.

No que se refere ao tratamento dos dados, a gravação das entrevistas foi muito importante. Assim, resguardou-se o conteúdo em sua essência, viabilizando-nos a revisá-lo sempre no momento da descrição e interpretação dos dados, além de não correr o risco de perdê-las. À guisa de realce, “a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista” (Gil, 2008, p. 119).

A nosso ver, a técnica da entrevista possibilitou um “intercâmbio dialético”, o qual viabilizou diálogos com os/as pesquisadores/as (sujeitos-partícipes) sobre o objeto-base da IGP. Por meio desta intercambialidade, foi possível dialogar com os/as entrevistados/as, suas experiências a partir das pesquisas que realizaram sobre a IGP. Isto posto, acrescenta-se que “na pesquisa qualitativa, a fala dos indivíduos se torna o principal registro de dados” (Lima, 2016, p. 29).

Nesse caso, é importante frisar que a fala dos/as participantes foi o ponto fulcral para essa pesquisa. Logo, “a entrevista é uma técnica que consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas chaves no processo de investigação” (Lima, 2016, p. 27). E foi exatamente sobre essa linha de pensamento que as entrevistas foram conduzidas.

É imperativo dizer, que a técnica da entrevista, na investigação científica possibilita conhecer a história do outrem. Assim sendo, foi mediante isso, que a etapa da pesquisa se amparou. Haja vista que “os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes” (Godoy, 1995, p. 63).

Quanto aos tipos de entrevistas, Lima (2016, p. 27) aclara que:

Em geral as entrevistas são classificadas em três formatos: estruturadas, semiestruturadas e abertas. Suas diferenças consistem no grau de estruturação prévia do roteiro de perguntas da entrevista. Na estruturada o roteiro é bastante rígido, e ela é usada, principalmente, para a aplicação de questionários. Na semiestruturada, o entrevistador segue um determinado número de questões principais e específicas, em uma ordem prevista, mas é livre para incluir outras questões. Na entrevista não estruturada, o entrevistador apoia-se em vários temas e em algumas perguntas iniciais previstas para improvisar em função das respostas obtidas do entrevistado. Nela, o entrevistador é livre para desenvolver questões ao longo da entrevista.

Por sua vez, escolhemos o tipo de pesquisa semiestruturada, pois como mencionado por Lima (2016), permite ao/à pesquisador/a uma organização das principais ideias, para que a entrevista não perca seu foco. Ademais, possibilita ao/à entrevistado/a um direcionamento da discussão a partir do mote central da pesquisa. Desse jeito, “uma meta das entrevistas semiestruturadas, em geral, é revelar o conhecimento existente de modo a poder expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação” (Flick, 2004, p. 99).

Para tal efeito, Lima (2016) ainda pontua que a entrevista semiestruturada se baseia num determinado número de questões, porém elas não seguem um padrão rígido com perguntas fechadas, ou seja, a partir delas podem suscitar outras. Nesse tipo, as indagações são direcionadas aos/às entrevistados/as para iniciar um diálogo entre pesquisador/a e partícipes.

No nosso caso, a pesquisa foi estruturada com as seguintes questões:

- O que a base representa na construção de conhecimentos geográficos e pedagógicos?
- Qual (ais) base (s) foi utilizada na IGP em sua pesquisa? E o(s) porquê(s)?
- Qual a importância da base para a IGP no processo de ensino e aprendizagem?
- Como você conceitua base da Instalação Geográfica/Pedagógica?

As aludidas questões suscitaram trocas de experiências e conhecimentos acerca da IGP. Isso porque neste tipo de entrevista as respostas dos/as entrevistados/as não são propaladas de forma vertical, ou seja, em que apenas o/a entrevistado/a responde de forma robótica às questões sem dialogar com o/a entrevistador/a. De maneira oposta, há uma relação de horizontalidade, pois o/a entrevistador/a é também partícipe da pesquisa. Por esse motivo, a entrevista semiestruturada é considerada um tipo de técnica que coleta dados de forma dialógica entre os envolvidos na investigação do objeto de pesquisa. Quer dizer, viabiliza diálogo entre entrevistador/a e entrevistado/a.

Convém notar que a terceira e última etapa contemplou a análise e interpretação dos dados coletados nas etapas anteriores. Apesar de mostrarem abordagens distintas, tanto a análise quanto a interpretação estão sempre relacionadas. Por meio da análise é possível

sistematizar os dados coletados de forma que possibilitem a aquisição de respostas à problemática proposta na entrevista. Relativamente, a interpretação tem como propósito desvendar os sentidos mais complexos das respostas da investigação. Fato que é realizado pela confluência com outros conhecimentos anteriormente adquiridos (Gil, 2008).

Nesse sentido, a análise dos dados se assentou nessa pesquisa mediante a organização dos mesmos para facilitar na interpretação. Esta se amparou nos conhecimentos adquiridos durante a pesquisa bibliográfica em junção com os adquiridos na entrevista. No tocante à interpretação dos dados, é uma técnica muito utilizada nesse tipo de pesquisa. Isso significa dizer que o pesquisador tem papel ativo na pesquisa, ou seja, ele é sujeito ativo e não apenas um mero coletor de informações. Há compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos. Desse modo “na pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador é de especial importância” (Flick, 2004, p. 70). Isso quer dizer que as interpretações da pesquisa qualitativa evidenciam os valores e as experiências humanas.

Em vista disso, “os procedimentos da entrevista e da interpretação dos dados somente podem ser ensinados e aprendidos em combinação com sua aplicação prática e em uma análise conjunta das experiências e dos problemas” (Flick, 2004, p. 289). E foi exatamente isso que fizemos. Grosso modo, foi de extrema importância delimitar a pesquisa em etapas, para que o processo de investigação permanecesse nos trilhos metodológicos a fim de se alcançar os objetivos.

Em linhas gerais, o modelo metodológico proposto potencializou essa pesquisa, pois ilustrou de forma processual os métodos e procedimentos à luz dos objetivos suscitados para se chegar ao conceito de base da Instalação Geográfica/Pedagógica.

Frente a isso, o capítulo a seguir aborda as potencialidades da IGP no processo de ensino e aprendizagem no qual une conteúdo à realidade. Nesse sentido, evidencia que a Instalação é uma forma de linguagem que reverbera emoções, sentimentos, histórias de vida e, principalmente, a construção de conhecimentos de forma socializada e dialética entre os envolvidos, tanto na sua construção quanto na apreciação, enquanto obra de arte materializada a partir de vivências coletivas no tempo e no espaço.

3. INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA/PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS DA TURMA 2023 NO PMPEDU/URCA

A Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP é uma metodologia de ensino que atiga a curiosidade e a criatividade de qualquer pessoa, independentemente da faixa etária, seja criança, jovem ou adulto, todos são provocados a perceber uma forma inovadora de aprender e compreender o mundo que nos cerca através da arte. Isso é possível porque ela nos estimula à pesquisa que é premissa fundamental para o seu desenvolvimento, visto que está aliada à arte, criatividade e cotidiano no processo de ensino e aprendizagem de qualquer área do conhecimento, seja na universidade, seja na escola. Essa se estende a outros espaços, não se restringindo apenas a locais formais de educação.

Com a IGP o ensino se torna significativo, pois possibilita ler o mundo através de suas múltiplas representações. É uma metodologia que possibilita a socialização do saber, pois diante de sua construção há trocas de ideias entre os envolvidos no processo. Em razão da coletividade ser uma de suas premissas. Ademais, a aludida tem no seu bojo dialogar com os conhecimentos estudados em congruência com o cotidiano. Mediante essa afirmação, não se pode deixar de concordar com Alexandre (2019, p. 20), quando propala que:

É com o propósito de promover uma aprendizagem significativa para com o aluno e tornar as aulas mais dinâmicas (e até inovadora), que muitos professores realizam seus trabalhos com práticas criativas, as quais possam provocar nos alunos o desejo em compreender o conteúdo trabalhado em sala de aula de modo que este tenha sentido por suas práticas cotidianas.

É sabido que no ensino escolar há um distanciamento dos conteúdos com as realidades dos educandos. Além disso, percebemos também uma apartação dos conhecimentos que são ensinados na Universidade com a realidade escolar. Face a isso, “sabemos que o objetivo é diferente, mas, no entanto, nós formamos na universidade para ministrar aula na escola e a relação entre uma e outra não pode ser tão distante, deve haver uma afinidade entre elas” (Ribeiro, 2016, p. 10).

É fundamental mencionar que a referenciada metodologia, além de unir teoria e prática, torna os conteúdos íntimos dos alunos, ou seja, pertencentes a sua realidade. Ela também enriquece a formação inicial dos professores. Em vista disso, é pertinente trazer à baila que a Instalação, enquanto metodologia, foi consolidada com a defesa da tese de Ribeiro, na qual pautou-se na aplicação da IGP nas aulas de regência de Estágio Supervisionado dos alunos do VI e VIII semestres na Graduação de Licenciatura em

Geografia na Universidade Regional do Cariri-URCA, localizada no município de Crato, no Estado do Ceará.

Por ser professor titular das turmas, as quais foram mote da pesquisa com a IGP, Ribeiro (2014) nos diz que a Instalação como metodologia aliada à formação de profissionais da educação possibilita a construção de conhecimentos que os levem a desenvolver nas escolas, práticas pedagógicas de ensino e avaliação que estimulem a criatividade do educando e do educador. Nesse sentido, podemos formar educadores que estejam comprometidos com a transformação da sala de aula. Por conseguinte, “os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização” (Ghedin e Franco, 2011, p. 12).

É de vital importância que os professores em formação tenham contato com metodologias de ensino e avaliação que causem rupturas nas tradicionais metodologias que induzem o alunado apenas a ouvir, copiar e memorizar. Conforme percebemos nas palavras de Ribeiro (2014, p. 18):

Se o aluno que está em formação na universidade não tiver experiências que o levem a realizar novas metodologias para o ensino e outro processo de avaliação para a aprendizagem, a criar e formar novas linguagens pedagógicas, dificilmente irá transformar a sala de aula.

Com a metodologia da IGP, o aluno deixa de ser passivo e torna-se ativo, ao invés de ouvir, copiar e memorizar, ele é problematizador, pesquisador e partícipe do processo de ensino e aprendizagem em comunhão com o professor. Ribeiro, com sua pesquisa de doutoramento, possibilitou esse encontro ao apresentar a Instalação como metodologia aos seus alunos de graduação. Essa experiência, posteriormente, refletiu de forma positiva na práxis pedagógica desses, principalmente na condição de educadores formados e atuantes na Educação Básica. Isso é viável, pois tal metodologia suscita a criatividade interligada com a pesquisa.

No que toca à essa reflexão, estudar os conteúdos através da criatividade é de extrema importância, visto que ao criar, o aluno, consequentemente, aprende. Do lado contrário, quando o aluno não cria, sua capacidade de aprender fica limitada apenas a absorver informações. Por esse motivo essa metodologia eclodiu a partir da perseverança de um docente obstinado a quebrar paradigmas de um ensino arcaico que prioriza o método mnemônico, a separação do conteúdo da realidade e a passividade do aluno. Noutras palavras, por meio desta, os saberes dos docentes e discentes são priorizados em consonância com suas

realidades para que os conhecimentos sejam construídos no processo de ensino e aprendizagem.

De início, para facilitar a compreensão é importante enfatizar a relação da IGP com o cotidiano que através do ato criativo nos possibilita respostas para qualquer saber, como também para as nossas experiências e conhecimentos tácitos acerca da realidade que nos circunda. Tal afirmação é ratificada por Ribeiro (2023, p. 112-113) ao preconizar que:

O novo e inesperado tem nas mãos da criatividade, do ato criativo, e em muitas vezes o cotidiano é o que nos fornece a inspiração, a visão [...] o cotidiano estabelece as regras, as condutas, dita ao professor e ao aluno o caminho a perseguir no processo de ensino e aprendizagem.

Nessas condições, o nosso cotidiano é resultado da ação humana sobre o espaço na construção social em processo contínuo de transformações. À medida que o transformamos, modificamo-nos também. O cotidiano é vida, movimento, ação, cultura, experiência e conhecimento. O ato de conhecer parte da necessidade de compreender a vida cotidiana em todo os seus aspectos a partir da historicidade dos processos sociais.

Aprender a partir da realidade nos possibilita intervir nela e não apenas aceitá-la da forma que nos é imposta. É saber ver o que estava encoberto, é saber olhar o que não olhávamos, é saber interpretar os fenômenos sociais que fazem parte da formação da nossa consciência. É saber que somos sujeitos históricos, pois fazemos história à medida que nos colocamos frente as mudanças da sociedade. Por efeito, “o importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados” (Gadotti, 2011, p. 68).

Por esse motivo, os conhecimentos que adquirimos não estão acabados, estão sempre em processos de construção, visto que sua construção é inerente à realidade, a qual não cessa e sempre está em constantes mudanças. Em razão disso, “a realidade social é prenhe, sempre grávida, em gestação, em fermentação. Unidade de contrários. Não é equilíbrio, harmoniosa, estabilidade” (Demo, 1995, p. 39). Em uma linguagem mais literal, é só pensarmos no seguinte: a realidade é constituída de processos que não cessam jamais, e a construção de conhecimentos é oriunda dela. Então, estes também não estancam e sofrem metamorfoses constantes. Por isso que muitos conhecimentos se tornam obsoletos e são substituídos por outros com vias a se repetir esse ciclo. Como a realidade sofre mudanças, consequentemente os conhecimentos também sofrerão. Um interfere no outro, são inerentes, portanto, impartíveis.

Eis a importância da relação entre os conteúdos e cotidiano (realidade) no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que é no cotidiano que os conhecimentos estão sendo

construídos e reconstruídos dialeticamente. À vista disso, a metodologia da IGP tem o cotidiano como um grande aliado para sua construção, pois é repleto de signos e símbolos construídos historicamente. Isto posto, “[...] o cotidiano é que vai auxiliar nas ideias e materiais a ser arranjados e pensados para transformar conteúdo em Instalação” (Ribeiro, 2016, p. 40).

Em verdade, o movimento de construção da IGP se dá a partir da tríade indissociável situada na arte, na criatividade e na pesquisa, as quais estão presentes no cotidiano. Essa ligação só é possível pela compreensão da realidade, a qual reverbera conhecimentos que foram e estão sendo construídos por essa união, encontrando-se principalmente na arte essa manifestação. Assim sendo, “como atividade prática, a arte é um momento decisivo do processo de autoformação do gênero, de apropriação da realidade e doação de sentido” (Frederico, 2013, p. 53).

Dentro da discussão do campo da arte é importante dizer que “as instalações são proposições espaço/temporais que evidenciam o caráter de experiência da arte” (Tedesco, 2007, p. 23). Na mesma direção, Pinel (2017, p. 23) evidencia que:

A exemplo disso, por conta do aspecto formal, acredita-se que a instalação atravessa também um processo de ampliação do campo da arte, pois misturam-se ao contexto da instalação toda versatilidade de representações, desde imagéticas, pictóricas e esculturais, que serviram para acolher às diversas linguagens artísticas contemporâneas.

Alicerçadas nessa discussão, é importante indagar o seguinte: o que é arte? Como podemos defini-la diante de tantas concepções que lhe são atribuídas? Sabemos que o conceito de arte não é algo estático e acabado, pois ela está atrelada a nossa própria existência presente nas experiências, memórias, sonhos, desejos e criações. A arte nos conecta como o passado e nos faz entender o presente e projetar o futuro. A título de exemplo, mesmo com o desaparecimento de civilizações antigas, é possível conhecermos o modo de vida em que as pessoas viviam através da arte materializada nas esculturas, pinturas, monumentos, utensílios e etc. É por tal razão que a arte tem uma relação muito forte com a cultura de um povo, imbricada em seus modos de enxergar a realidade vivida.

Nessa linha de pensamento, Soares (2017, p. 5) reforça que:

A história da arte não se trata de uma jornada evolutiva de uma produção simples para mais complexa, mas da construção de uma narrativa onde o homem se coloca acima de tudo como criador de símbolos, através dos quais ele expressa o que percebe e apreende do mundo em diferentes épocas.

Em vista disso, a arte nos permite conhecer através do ato criativo. Destarte, “o artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. Do mesmo modo também nenhum dos dois porta sozinha o outro” (Heidegger, 2010, p. 37). É exatamente isso que essa metodologia faz une a obra ao artista na construção de conhecimentos. Portanto, há uma relação intrínseca entre a base teórica da Instalação Geográfica/Pedagógica com a arte. Fato que “a instalação é uma linguagem artística que em seu bojo traz a questão da ampliação do conceito de arte[...]” (Luna, 2016, p. 860).

A Instalação é inerente à arte contemporânea que tem como intuito despertar no público uma leitura crítica da realidade. É um tipo de arte tridimensional, a qual é formada a partir de objetos e materiais que nos circunda. Ela não é uma arte hermética e imóvel, pelo contrário, é dinâmica porque é pensada a partir do cotidiano, o qual vive um processo ininterrupto de mudanças.

Logo, “a instalação abre campo de probabilidades interpretativas, na medida em que implica uma interação maior com o espectador, que se torna um componente ativável da obra de arte” (Cortês, 2015, p. 15). Ribeiro, ao perceber isso, resolveu unir esse estilo de arte ao processo de ensino e aprendizagem. Mais na frente, entenderemos como isso ocorreu no capítulo, “*A fecundação teórica e prática da IGP: uma práxis transformadora*”.

Essa arte inerente ao ensino provoca questionamentos que induzem espectador a entender que é a partir da relação entre o conteúdo estudado com cotidianidade que aprendemos. Desse modo, uma das principais características da Instalação é a utilização de forma ressignificada de objetos criados pelo homem para suprir suas necessidades. Assim, suscitando discussões a respeito das relações entre o autor, a obra e o espectador. Ratificamos o enunciado na citação que segue abaixo:

As instalações não apenas problematizam a linguagem utilizada para explicar as obras, mas também a relação dela com o indivíduo com o qual se envolve -seja observador, espectador, participante ou outras designações- e com os espaços que são colocados em consonância ou conflito (Cunha e D’angelo, 2021, p. 491).

Ancorados nessas ideias, é coerente ratificar que é uma metodologia de alcance social, em que podemos expressar nossas experiências. Um exemplo inequívoco sobre tal afirmação se apresenta na Instalação que foi desenvolvida pela pesquisadora desse trabalho, no ano de 2023, no Programa de Mestrado Profissional em Educação (PMPEDU) da Universidade Regional do Cariri-URCA. A IGP intitulada “Experiências da Turma 2023 no

PMPEDU/URCA” evidencia a dimensão teórica e prática que essa metodologia alcança. Abaixo podemos visualizar tal Instalação:

Figura 8: IGP-Experiências da Turma 2023 no PMPEDU /URCA



FONTE: arquivo pessoal da autora, 2023.

Essa Instalação não foi pensada e alicerçada em um conteúdo, mas nas experiências e vivências dos mestrandos desde o seu processo de seleção até a inserção dentro do Programa. Isso mostra o quão colossal essa metodologia se mostra. Mas, afinal, por que essa Instalação foi materializada? Pois bem, no primeiro semestre de curso nas aulas da disciplina “Teorias e Métodos em Educação”, os professores solicitaram que apresentássemos nossas pesquisas. Ao expor a pesquisa em tela, emergiram perguntas do tipo: “Aldejane, o que é Instalação Geográfica/Pedagógica?” Outra colega indagou: “só conheço instalação elétrica!”. Diante das indagações, um pedido me intrigou bastante, a saber: “colega, por favor me diz o que é Instalação Geográfica/Pedagógica, pois estou curiosa”.

Essas indagações ocorrem com muita frequência sempre que temos o primeiro contato com tal metodologia. Lembro-me da primeira vez que ouvi o termo e também tive a curiosidade de entendê-lo. Por volta dos idos de 2012, presenciei algumas exposições de IGPs nos corredores da Universidade Regional do Cariri-URCA, instituição que concluí o curso de Licenciatura em Geografia e também o mestrado. De início, ela causa espanto no público, como diz Ribeiro (2014). Porém, é um estranhamento que ressuscita a nossa criatividade que estava falecida em virtude de metodologias de ensino retrógradas que a perece.

Como observadora das Instalações naquele momento, despertou-me o ensejo de pesquisar sobre tal e desenvolvê-la na minha prática docente. Então, o mestrado me abriu portas para realizar tal feito. Diante da minha experiência e dos questionamentos de minhas

colegas de curso, percebemos que a curiosidade, uma das benesses dessa metodologia, aflorou. Tais questionamentos, levaram-me a responder essas inquietações a partir da materialização das nossas experiências dentro do Programa de Mestrado por meio de signos e símbolos em forma de Instalação.

A ideia de responder às indagações solicitadas por meio de uma Instalação que representasse as nossas vivências e experiências no mestrado possibilitou o despertar de algo que há muito tempo estava quieta. Falo da curiosidade, sem a qual não podemos ser criativos. Logo, para criarmos, é preciso sermos curiosos. Sabe aquele ditado popular que diz que a “curiosidade matou o gato”? Pois bem, tal ditado deve ser desconstruído e ser reescrito da seguinte forma: a ausência de curiosidade matou o gato. Desse modo, “o ato de criar segue a premissa da curiosidade, que remete a questionamentos e dúvidas sobre nossa existência, de onde viemos e para onde vamos nessa imensidão do universo” (Ribeiro, 2023, p. 23).

Com efeito, assim como um “gato”, perspicazmente curioso, ativei minha curiosidade, o que suscitou uma série de processos que acionaram na imaginação a criatividade, em virtude do processo de criação por meio da associação de signos e símbolos, como assegura Ribeiro (2023, p. 25) a seguir:

O processo de associação é ativado, o homem enxerga por códigos, aprende por códigos desde sua infância. Portanto, o ato criativo não surge do nada, não é inato; ele é construído, é parte de um processo que se traduz numa obra, seja de arte, livro ou novas descobertas científicas. São elementos que compõem o espaço social e da natureza, que se dá no plano do vivido.

Nesse sentido, foi enxergando os códigos (símbolos e signos) presentes no cotidiano que encontrei os materiais e/ou objetos a serem materializados na Instalação. Isso foi possível porque a Instalação é uma corrente da arte contemporânea que tem como principais características fazer arte a partir dos objetos do cotidiano. Como bem clarifica a citação abaixo:

De fato, a inserção do objeto cotidiano como um objeto de arte será presente em diferentes momentos da história da arte, discutindo questões pertinentes à relação do homem com o mundo, consigo mesmo e com tantas outras questões que são inerentes ao humano nos diferentes momentos da história. Revelando-se por meio das obras de arte os questionamentos que giram em torno não somente dos objetos artísticos, mas de todo o sistema da arte (Garcia, 2022, p. 116).

Todo esse processo ocorre por meio da observação do espaço vivido. A partir desse exercício de observação identifiquei as respostas que procurava. Como isso aconteceu? Pois bem, explano aqui de forma lacônica como tudo ocorreu. De início, acionei a criatividade para

a escolha dos objetos da IGP. Como já foi dito anteriormente, que a IGP precisa de uma base para alocar os materiais, fui perguntando várias vezes: “que material ou objeto faz relação com o mestrado”? A resposta veio com um *insight*¹¹ que o objeto ideal seria um livro de dissertação.

A criatividade pela escolha dos demais materiais despertou a partir das experiências do cotidiano da estudiosa desta pesquisa. Por isso que ao fazer algo corriqueiro as respostas que tanto procurava, emanaram. Isso aconteceu durante uma troca de óleo da minha motocicleta em uma mecânica de motos. Enquanto, o mecânico executava o processo, observava o espaço de forma perspicaz, o qual me possibilitou dialogar com os símbolos e signos que permeavam aquele lugar.

De repente, deparei-me com um “velocímetro”, objeto que foi usado na Instalação para indicar a velocidade diante das atividades que temos que desempenhar dentro do Programa de Mestrado. Continuei observando e mexendo nos materiais que estavam na iminência de serem descartados. Logo, encontrei duas “lâmpadas de Farol Led”, uma maior e outra menor. Então, pensei na analogia que é comumente usada quando se tem uma ideia e vem na cabeça a imagem de tal objeto. Fato que se fez associar à pesquisa que desenvolvemos com as lâmpadas, sendo a menor representando o estágio inicial, a qual foi ligada a maior para representar seu aperfeiçoamento dentro do Programa de Mestrado. Saí daquele lugar com a criatividade aflorada.

No mesmo dia, ao chegar à minha casa, comecei a mexer em uma caixa de sapatos, a qual guardava uma bateria de celular e um relógio. Associei este ao tempo que temos dentro do Programa que compreende dois anos; já aquela, representaria nossas forças, cargas positivas que devemos manter na pesquisa. Então, fiquei pensando: qual símbolo utilizar para representar as orientações dos nossos orientadores? Inicialmente, pensei nos respectivos objetos que nos lembre orientação: bússola, GPS e rosa-dos-ventos, ficando com a última, pois foi mais acessível.

Uma semana depois, ao folhear um livro, deparei-me com a imagem da metamorfose da borboleta, a qual foi associada ao nosso aperfeiçoamento profissional dentro do Programa de Mestrado a partir da seguinte metáfora: entramos no curso na fase de tímidas lagartas que

¹¹ Um insight é um acontecimento cognitivo que pode ser associado a vários fenômenos, podendo ser sinônimo de **compreensão, conhecimento, intuição**. Algumas pessoas afirmam um *insight* é a **perspicácia** ou a capacidade de aprender alguma coisa e acontece quando uma **solução surge de forma repentina**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/insight/>. Acesso em 1º de janeiro de 2024.

foram transformadas em borboletas a partir das pesquisas que nos possibilitaram a construção de conhecimentos que serão primordiais para a educação. Partindo para o sentido literal, significa dizer que ao concluir o curso e as pesquisas seremos novos educadores comprometidos com a transformação da educação.

A ideia já estava consolidada, mas os materiais não. Mais uma vez a criatividade foi atuante, pois precisava urgentemente de uma lagarta, borboleta, ovo e crisálida para constituir a obra de arte. Como não os encontrei, resolvi confeccioná-los a partir de massa de modelar juntamente com um colega do Programa. Isso comprova que a criatividade é exercitada tanto para se pensar os objetos, como para construí-los, caso não temos acesso a eles.

Por último, foi coerente representar as etapas que passamos desde o processo seletivo, perpassando pelo ingresso, permanência e conclusão do curso. Ao instigar minha percepção, visualizei a escada no quintal da minha casa. “Isso mesmo, a escada!”, uma voz ecoou na minha mente. Fui vasculhar os brinquedos do meu filho com o intuito de encontrar uma escada de brinquedo do carro de bombeiro, porém não obtive sucesso. Para solucionar tal problema, fui a uma sorveteria. Chegando ao destino, foi solicitado ao proprietário se havia a possibilidade de doar quatro palitos de picolés, o qual, de pronto, tal pedido foi atendido. Os palitos foram usados para confecção da escada.

Essa Instalação mostra o quão a IGP é importante, pois nos possibilita enxergar a realidade de uma forma que jamais tínhamos observado. Dessa maneira, temos “a grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Todos eles são imagens. Reflexões adequadas, verdadeiras da realidade objetiva” (Triviños, 1987, p. 62).

Tal teor discutido acerca da IGP sobre as vivências dos mestrandos no PMEDU (ilustrada na figura 8) confirma que a Instalação é uma representação do vivido, ou seja, das experiências que adquirimos ao longo de nossa vida através de signos e símbolos que nos cercam.

A esse respeito, o capítulo que prossegue elenca a origem (nascimento) dessa metodologia de ensino e avaliação construtiva na educação. A IGP nasceu como uma alternativa aos problemas que são presentes na realidade escolar, a saber: separação entre conteúdo e realidade, aluno passivo, aquele que não participa do processo de ensino e aprendizagem, separação entre teoria e prática, ensino tradicional pautado na memorização dos conteúdos e entre outros que a depender de cada realidade se manifestam.

4. A FECUNDAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA IGP: UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

É fundamental problematizar as metodologias de ensino que perduram nas escolas, as quais o professor na condição de quem sabe mais, apenas narra o conteúdo dissociado da realidade dos educandos. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (Freire, 2021, p. 80).

Nessa condição, a criatividade dos alunos não é aguçada, os quais são meros ouvintes passivos que apenas escutam, não problematizando o que está sendo exposto a eles e nem participam do processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de realidade é amiúde, o professor solicita aos alunos que abram o livro e resolva os exercícios. Feito isso, posteriormente, o docente faz um “tour” pela sala para ver quem fez a resolução e dar o visto no caderno. E, a aula se resume, exclusivamente, a isso.

Nesse sentido, a IGP é uma metodologia alternativa diante dos modelos de avaliação e ensino existentes, os quais pautados na memorização dos conteúdos esvaecem a curiosidade e criatividade do alunado. Assim, “o educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica” (Freire, 2011, p. 39).

À vista disso, essa metodologia é premente para transformar esse tipo de ensino. Como bem evidenciado por Moraes e Ribeiro (2019, p. 2986):

Concebemos que para superarmos o ensino tradicional que ainda se faz presente na escola e na universidade, é necessário passar pelo ato criativo. E a metodologia das Instalação leva para a sala de aula uma proposta que não se encontra nas páginas do livro didático, é levar o aluno a fazer mais do que transcrever o que o professor escreve no quadro, é fazer com que a partir das instalações eles desenvolvam um pensamento crítico e construtivo com base no conteúdo que o professor trabalhar.

Com a IGP, o aluno deixa de ser um corpo inerte e passa a ser ativo no processo de ensino e aprendizagem em comunhão com o professor. Ambos constroem conhecimentos por meio da criatividade, arte, cotidiano e pesquisa. É uma forma de ensinar que estimula o educando a querer aprender e dar significado ao que está sendo estudado. Além disso, ela também, se fundamenta na importância do desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do alunado que cada vez mais está sendo castrado pelo currículo neoliberal, o qual revestido de um discurso manipulador e perverso aniquila a criatividade dos educandos, alienando-os para que não se forme sujeitos críticos capazes de transformar a realidade.

Nesse caso, institui-se “[...] avaliação alternativa aos modelos já existentes, uma avaliação por instalações que requer uma construção do conhecimento [...] a partir do uso da arte, sustentada pela pesquisa para a superação do cotidiano escolar” (Ribeiro, 2014, p. 66). Noutras palavras, a IGP vai de encontro às posturas arcaicas de ensino e avaliação que torna a sala de aula um calabouço obscuro e os educandos em “papagaios”, ou seja, meros repetidores de informações instigados a memorizá-las, as quais servirão de parâmetro para “medir” seu aprendizado por meios de provas com perguntas sobre o conteúdo que foi apartado da sua realidade.

Desse modo, Lôbo (2022, p. 41) ratifica esse pensamento ao dizer que:

É exatamente essa proposta que as Instalações Geográficas trazem como metodologia de avaliação, pois elas deixam totalmente de lado a forma tradicional, em que os alunos precisam apenas decorar as respostas corretas para responder a um questionário que o próprio sistema educacional impõe.

De forma correlata, Alexandre (2019, p. 151) expõe que “no caso da avaliação por instalação geográfica, o aluno é o criador da obra, ele próprio atribui significado e sentido a sua construção a partir do conteúdo trabalhado em sala de aula”. Sendo assim, essa metodologia se engendra como avaliação construtiva, pois nela o aluno é sujeito ativo no processo de conhecimento, o qual é construído e contínuo. Com isso, “[...] a avaliação se concretiza com base na ideia construtivista, onde os sujeitos são responsáveis pela produção de seu conhecimento” (Alencar, 2020, p. 20). A avaliação a partir das Instalações aguça a criatividade e imaginação que são estimuladas pela pesquisa numa relação de horizontalidade entre docente e discente.

Nesse sentido, essa metodologia é crucial para a compreensão da realidade nessa conjuntura atual em que currículo escolar é pensado para atender a uma minoria que busca se manter no poder não apenas econômico, mas também ideológico. Por esse motivo, os conteúdos do currículo têm uma intencionalidade sobre o que ensinar. Lógico que os conhecimentos que estão no currículo não pretendem formar cidadãos conscientes da situação de opressão em que vivem. Isso seria catastrófico para o poderio dos que dominam. Pelo contrário, busca formar indivíduos alienados para a manutenção e reprodução da dominação da minoria sobre a maioria. Como bem explanado por Silva (2005, p. 147-148):

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um

aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Com base no argumento de Silva (2005), ao afirmar que o currículo é capitalista e reproduz culturalmente as estruturas sociais, a educação vem ganhando novas roupagens e direcionamentos para fortalecer a ideologia capitalista neoliberal que visa formar jovens acríticos, fetichizados e alienados acerca da realidade na qual vivem. Percebe-se que o sistema educacional está centrado para atender aos interesses da classe dominante, pois buscam acomodar os educandos da classe oprimida na situação de opressão na qual se encontram, longe de levá-los a transformar a realidade. É uma educação que não ensina, apenas aliena. Como bem nos lembra Freire (2021, p. 92):

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto de crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que realizam), é indoutiná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

Nesse sentido, é comum no contexto atual da educação o confronto de duas concepções de educação que apresentam critérios dissonantes. Conforme nos fala Gadotti (2011, p. 37):

[...] no contexto atual, podemos identificar e confrontar duas concepções opostas da profissão docente: a concepção neoliberal e a concepção emancipadora. A primeira, amplamente dominante hoje, concebe o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente e isolado na profissão (visão individualista); a segunda considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem, uma liderança, um sujeito político (visão social).

A vertente da educação neoliberal é a mais presente no cotidiano das escolas, a qual torna o ensino opressor e fetichizado. Conforme assegura Gadotti (2011, p. 96) ao dizer que “o neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação”. A título de exemplo, trazemos aqui a lei 13.415/2017, que instaurou o “Novo” Ensino Médio, o qual “representam forças sociais dominantes que jamais se preocuparam em construir uma nação de fato. Optaram por um projeto de capitalismo dependente que concentra riqueza na mão de poucos e amplia a desigualdade” (Frigotto¹², 2022).

A partir desse contexto, a Instalação Geográfica/Pedagógica enquanto metodologia e avaliação construtiva é premente na conjuntura atual da educação brasileira em que as escolas

¹² Esse pensamento de Frigotto foi postulado em uma entrevista realizada em 11 de março de 2022, concedida por e-mail ao Instituto Humanistas Unisinos-IHU. Acesso em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>.

estão cada vez mais direcionadas a atender aos anseios do neoliberalismo econômico. Conforme esclarece Ribeiro (2023, p. 5) ao afirmar que “[...] apostamos em metodologias que rasgam o véu do neoliberalismo e do mercado que se presta a financeirizar a sala de aula”. Isso porque essa metodologia “[...] permite também expressar sentimentos, as visões de mundo, bem como críticas a realidades e concepções já estabelecidas” (Alencar, 2020, p. 13).

Concatenado com essas afirmações, Alexandre (2019, p. 43) pontua que:

Portanto, é a invenção, a imaginação, o ato de criar e inovar que caracteriza o ensino com a metodologia Instalação Geográfica. Concepção esta de ensino que tenta percorrer um caminho contrário posto pelo viés técnico-reprodutivista que se instala em muitas escolas, salas de aula, atendendo à lógica neoliberal.

Sendo assim, as instituições de ensino, em especial a escola, se tornam alvo para a propagação desses interesses. Como percebido nas palavras de Libâneo (2006, p. 20) ao afirmar que “o sistema educativo, incluindo as escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante”.

Nessa linha de raciocínio, é preciso que a escola saiba driblar essa ideologia capitalista, apesar de não ser fácil esquivar-se dela, mas é possível. Resistir é preciso para mudar a realidade em que as escolas estão imersas. Nesse sentido, “o professor é indispensável nesse processo, pois no cotidiano do fazer pedagógico tem a possibilidade de estimular a criação e a criatividade dos seus alunos” (Silva, 2019, p. 36).

Por esse motivo, é premente pensarmos em novas práticas pedagógicas que confrontem esse cotidiano. Portanto, “a aposta é na pesquisa e na criatividade para a formação de professores por meio da metodologia das Instalações geográficas/pedagógicas” (Ribeiro, 2023, p. 24). Educadores criativos de sua realidade desempenharão uma formação crítica e reflexiva no alunado. De forma oposta, os educadores não-criativos formarão alunos acríticos.

A escola pede “socorro”, por isso que é primordial que o profissional da educação se ampare em metodologias alternativas¹³, a saber a IGP, que problematiza a realidade de acordo com os princípios da educação problematizadora, a qual é a chave para nos libertar das amarras do capitalismo, tornando-nos conscientes do mundo. Sendo assim, “as instalações no ambiente escolar potencializam a práxis” (Butzke e Otani, 2021, p. 53). Posto isso, “a

¹³ É sabido que existem muitas metodologias alternativas que fogem das práticas consideradas tradicionais como ensino conteudista e enciclopédico em que o discente é estimulado a decorar informações, copiar e fazer exercícios sem nenhuma ligação com o conteúdo trabalhado em sala de aula com a sua realidade. A IGP é considerada uma metodologia alternativa, dentre muitas. Isso porque estimula o alunado a pesquisar, assim, aproxima os conhecimentos mediado em sala de aula as realidades dos educandos.

educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2021, p. 100).

É preciso romper com a educação da dominação que, de acordo com Freire (2021), pode ser nomeada também de “bancária”, “antidialógica” e “opressora”, a qual tem como mola propulsora a opressão dos grupos sociais que são oprimidos pelo sistema capitalista que segrega e aparta suas possibilidades de libertação e ascensão. Dessa forma, notamos que o neoliberalismo adentrou nas escolas com um discurso manhoso e traiçoeiro objetivando formar indivíduos sem consciência crítica para servir ao seu poderio.

O neoliberalismo assegura o individualismo que, consequentemente, acentua a exclusão social, a qual se torna presente no processo de modernização e globalização da sociedade. No campo educacional, seus efeitos são nefastos, pois a educação deixa de ser um direito, tornando-se mercadoria a serviço do capitalismo. Isso intensifica o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres (Libâneo, 2007). Essa educação mercadológica tem como premissa formar mão de obra barata para aquecer o mercado, longe de uma formação integral que leve os jovens da classe oprimida à universidade.

Por isso que a escola, ao invés de humanizar, desumaniza os indivíduos pela lógica mercadológica que cada vez mais vai distanciando o alunado dos conhecimentos imprescindíveis para sua formação. Como nos reforça Gadotti (2011, p. 109), ao postular que “a escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado”.

De forma análoga, Laval (2019, p. 29) elenca que:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ são as referências do novo ideal pedagógico.

Logo, precisamos nos libertar. Necessitamos entrar novamente em um trabalho de parto. Temos que renascer para um mundo melhor sem opressão a partir de ações que sejam propugnadas pelos educadores em seus espaços de ensino. Os educadores precisam beber das ideias de uma educação que não deposita informações no aluno, pelo contrário, que através do

diálogo ensina que é possível transformar a realidade. Conforme evidencia Freire (2021, p. 57) ao dizer que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

A partir da lógica neoliberal os educandos são motivados a decorar conceitos e informações que os direcionam a enxergar o mundo de forma míope, ao invés de uma visão holística. Ao memorizar, o alunado não desenvolve a criatividade e o senso crítico, e também não aprenderá, ou seja, a educação jamais irá transformar a sociedade sob tais moldes. São elucidativas as palavras de Freire (2021, p. 45), quando defende que:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

É na escola que o alunado passa o maior tempo de sua vida durante sua formação e nela é construída sua memória, identidade e história. É nessa perspectiva que se constitui como espaço propício para o neoliberalismo se hospedar e prosperar. Como bem evidenciado a seguir:

A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção de memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos (Silva, 1994, p. 28).

A partir dessa contextualização, Ribeiro (2023) nos fala que é indispensável transformar o pensamento da escola, pois ela é a base da formação do indivíduo. Essa transformação precisa se envolver criticamente na produção do conhecimento para encontrar, nas resistências, a criatividade através da arte. Nesse sentido, a escola é um lugar de criatividade múltipla, as quais precisam ser estimuladas no ensino para que a aprendizagem ocorra. É na contradição que criamos e resistimos, é também na crise que pensamos. Para isso se efetivar é necessário ser um educador autônomo com o intuito de transformar a sala de aula por meio de metodologias que buscam desenvolver a criatividade, a pesquisa e o senso crítico do alunado.

Nesse sentido, “[...] as instalações nas escolas trazem à tona uma pedagogia problematizadora (Butzke e Otani, 2021, p. 53). Tendo em vista que a IGP possibilita aos educandos aprenderem os conteúdos mediados pelo diálogo com os educadores a partir do pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade na qual estão inseridos por meio do compartilhamento de experiências e saberes através da arte que estimula a criatividade na construção de conhecimentos.

Conforme nos fala Silva (2022, p. 18):

[...] uma metodologia de ensino dialética e criativa, considerando o conhecimento e a realidade dos alunos, vinculada à avaliação construtiva da aprendizagem, instalações geográficas, permite que os educandos avancem na escrita e leitura, possibilitando o processo de ensino e aprendizagem significativo da Geografia, aguçando a criatividade e criticidade dos discentes, conduzindo-os a questionar a si e ao outro, contribuindo para a formação do sujeito crítico.

É vital que o professor reconheça a realidade e a partir dela busque metodologias para sanar com os problemas que permeiam a sala de aula, nesse caso a IGP se mostra compreensível. O docente não está alheio ao processo de ensino e aprendizagem, visto que não deve ficar se reclamando, buscando culpados pelas contrariedades que encontram no espaço escolar. Nesse sentido, é preciso resistir. Como é que resiste? A resposta para essa indagação é premente na práxis docente, que seria ir de encontro com o ensino tradicional, aquele que instiga os alunos apenas a decorar e copiar as informações do Livro Didático. Isso sim está ao alcance do educador (Vasconcellos, 2002).

É indubitável que os docentes que buscam ressignificar o sistema que oprime a formação dos jovens sofre perseguições dentro da própria instituição de ensino. Muitas vezes querem fazer diferente, mas se sentem ameaçados de perder o emprego, principalmente aqueles que não são efetivos. Outrossim, diante de tantas intempéries, há aqueles que resistem para transformar a sala de aula. É necessário considerar que o professor tem um papel fundamental na vida do aluno, pois muitas vidas foram transformadas pela Dodiscência que une docente e discente como sujeitos atuantes no processo de ensino e aprendizagem. Como elencado nas palavras de Gadotti, ao prefaciá-lo livro de Paulo Freire, “A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, notamos que:

O conceito de dodiscência rompe com a tradição elitista da docência como uma relação de mando e subordinação, propondo uma relação dialógica entre iguais e diferentes, onde professor e aluno são sujeitos de um mesmo processo de ensinar e aprender, no qual o ensinar “jamais se dá separado de aprender” (Freire, 2021, p. 18).

A didiscência é resistência, é a quebra da contradição entre educador e educando. Na arte de ensinar docente e discente jamais devem ser dissociados do processo de ensinar e aprender. Logo, é coerente afirmar que Ribeiro utilizou-se dessa resistência, pois a metodologia da IGP une professor e alunos como sujeitos de um mesmo processo. Então, é alicerçada no verbo resistir que a Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP deu seus primeiros passos.

Nessa sintonia, foi a partir da ousadia e resistência de um professor comprometido com a transformação da sala de aula que essa metodologia de ensino surgiu. A IGP segue na contramão dos preceitos da educação neoliberal que tolhe o pensamento crítico e reflexivo do aluno. Assim, isso é possível porque a Instalação suscita a criatividade por meio da arte e pesquisa, a qual possibilita reconhecer a realidade com perspectivas de promover mudanças e não de reprodução. Isso é evidenciado na passagem a seguir, que diz que “[...] o conhecer humano é muito mais do que simplesmente aprender ‘coisas’, é apropriar-se de sua significação que passa a integrar o ser constitutivo dos homens” (Pino, 2003, p. 290). Nosso fazer educacional deve ser imbuído desses vários significados e atingir àqueles que visam a transformação de suas vidas.

4.1 Nasce uma nova metodologia: processo gestacional da IGP

Consoante Freire (2011, p. 43) “[...] o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Em sintonia com esse pensamento, Ribeiro criou a metodologia de ensino e avaliação construtiva, Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP, na qual professores e alunos são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, a IGP, enquanto metodologia inovadora, possibilita que os conteúdos geográficos e pedagógicos sejam ensinados na escola interligados à realidade (cotidiano) dos discentes. Essa se configura como uma avaliação que é possível perceber a aprendizagem do aluno de forma contínua, pois ele é ativo durante todo o processo de aprendizagem. Nessa direção, cabe problematizar: como foi que essa metodologia nasceu? Compreender os porquês de sua criação com ênfase na epistemologia teórica e prática é imprescindível para entender o âmago do seu processo na construção desses conhecimentos na compreensão crítica e reflexiva da realidade que nos circunda.

Tudo se iniciou no ano de 1997, quando Emerson Ribeiro ingressou na graduação de Geografia pela Universidade de Sorocaba-UNISO. Por se tratar de uma instituição privada, ele teve que trabalhar para custeá-la. Então, lecionava como professor substituto em escolas públicas e privadas da Educação Básica no Município de Sorocaba, no Estado de São Paulo. Essa experiência foi o estopim para a criação da IGP, pois ele percebeu um distanciamento entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, como também observou que os conteúdos precisavam dialogar com a realidade do educando. No seu dizer:

Refletindo sobre essa prática, a escola, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e os alunos e como aproximar a realidade da sala de aula com o seu cotidiano, o seu fazer, passei a trabalhar e a desenvolver como metodologia de ensino, o processo de avaliação pautado nas instalações geográficas, levando a teoria o mais próximo da prática, ao encontro com seu cotidiano [...] (Ribeiro, 2016, p. 11).

Acerca dessa reflexão, uma pergunta o acompanhava de forma amiúde: como ensinar da melhor forma possível? Essa indagação o instigou a pensar em criar algo inovador, percebendo que algo novo requer planejamento teórico e metodológico. Face disso, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2021, p. 81).

Por conseguinte, como educador comprometido com a transformação da sala de aula, atentou para as questões que distanciam o alunado das suas experiências cotidianas e, consequentemente, dos seus saberes. Segundo ele, a teoria e a prática estavam numa relação longínqua e, por isso, o/a discente não se tornava protagonista do processo de aprendizagem, tornando-se passivo/a. Essa passividade amordaça a curiosidade e tolhe a criatividade, fato que torna o processo de conhecimento e a aprendizagem inatingível. Ela se encarrega de produzir informações exíguas para o alunado, tornando-se inexequível o seu pensar autônomo.

Em se tratando disso, ao concluir a graduação, Ribeiro (2014, p. 17) percebeu o quão é necessário refletir sobre a práxis. Como o próprio endossa ao afirmar que “quando terminei a graduação, tinha uma bagagem pedagógica de erros e acertos e não estava vazio. Havia também aprendido que a reflexão na ação melhoraria sempre a minha prática escolar”. A reflexão sobre a práxis não deve ser abdicada do profissional da educação. É a partir dela que a docência transformará a realidade em que muitas escolas se encontram, a saber: não consegue formar o seu público para intervir na sociedade de forma crítica. Expressando-se de outro modo, os alunos egressos não aprenderam, bem como os ingressantes não aprenderão.

Isto posto, é premente que os educadores reflitam sobre sua práxis teórica e pedagógica. “Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (Ghedin e Franco (2011, p. 13).

O educador e a educadora reflexivos abrem caminhos para uma educação transformadora, tanto para sua práxis quanto para o desenvolvimento social, psicológico, emocional e intelectual do corpo discente. Ser reflexivo não é apenas descobrir o que deve ser feito para melhorar a prática, é pôr em ação os mecanismos capazes de alcançar tal ensejo. E, foi exatamente isso que Ribeiro fez. A partir disso, Freire (2011, p. 27) evidencia que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Ribeiro elucida na sua tese que as aulas da Profa. Dra. Maria de Lúcia de Amorim Soares¹⁴ foram imprescindíveis para sua formação e para a fecundação da metodologia em Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP. Isso porque durante suas aulas solicitava aos graduandos que materializassem o conteúdo em forma de instalações e performance. Segundo Ribeiro foi a primeira vez que ele teve contato com as instalações, a qual despertou-lhe a ideia de unir a Arte ao ensino de Geografia que, posteriormente, daria forma a supracitada metodologia, como podemos perceber na sua fala:

[...] das aulas na Universidade de Sorocaba (UNISO), que avançavam na esfera criativa e de performance, como avaliação pública, inserida pela Profa. Dra. Maria Lúcia de A. Soares, foi possível divisar que a instalação geográfica poderia seguir os mesmos passos, de outra forma, com outros procedimentos, mas chegando ao objetivo que era a criação, o manuseio da projeção mental diante de um conteúdo que fosse pesquisado, transformado em signos e símbolos, alavancando categorias cognitivas superiores, materializando uma obra de arte (Ribeiro, 2023, p. 14).

Somando-se a isso, além de unir as experiências adquiridas no magistério e na graduação, ele também buscou subsídios para pensar a metodologia a partir de uma experiência que remonta à época em que era um jovem aprendiz do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), bem como no curso de Técnico de Ensino Médio em

¹⁴ Foi professora de Emerson Ribeiro na graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Sorocaba-UNISO (Instituição privada).

Mecânica na ETEC Rubens de Faria e Souza, em Sorocaba-SP. Nas aulas dos respectivos cursos, os alunos uniam a teoria à prática, uma vez que através dos exercícios de solda, produzia uma peça. Esse movimento mostrava a teoria sendo materializada pela prática (Ribeiro, 2023).

Nesse fio de raciocínio, é importante entendermos o que são Instalações? Sendo que a partir dessa compreensão entenderemos os porquês que suscitou a criatividade de Ribeiro para aliar arte ao ensino de Geografia e posteriormente outras disciplinas. Dessa maneira, percebemos que “o termo Instalação foi agregado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, sendo representadas precisamente em espaços de galerias e museus, posteriormente foram introduzidas também em praças, parques e ruas públicas” (Ribeiro, 2014, p. 19).

As Instalações são manifestações artísticas da contemporaneidade que surgiram para ressignificar a arte em busca de novas compreensões do que são obras de artes, não ficando presas apenas as obras já consagradas como a pintura, escultura e entre outras, por exemplo. Como acrescenta Luna (2016, p. 857):

A partir dos anos de 1960, o arcabouço modernista se mostra incapaz de lidar com toda uma gama de manifestações artísticas híbridas e aberturas a novas estéticas e poéticas se dá de maneira sistêmica. É nesse período também que as primeiras manifestações que levam ao que hoje denominamos instalação, ocorreram.

A arte contemporânea desvendou várias possibilidades de se fazer arte, as Instalações são uma delas. A arte não é um produto ou resultado final de algo. Ela é dinâmica e dialética, pois é um processo contínuo que agrega conhecimentos acerca da realidade. Assim, concordamos com Garcia (2022, p. 114), ao preconizar que:

A arte contemporânea, portanto, realiza na totalidade, aquilo que a arte moderna ainda mesclava com os elementos da tradição; passando a romper com os conceitos e linguagem tradicionais ao assumir novos limites, sentidos, materiais, tempo e espaço, não sendo mais importante o gosto pessoal como critério para selecionar aquilo que é ou não arte. Por meio das obras de arte, os artistas passam a estimular os participantes com a obra, refletindo e analisando todo o contexto.

É inequívoco que a década de 1960 foi promissora na constituição do pensamento filosófico da arte que transcendeu a concepção de que a arte seria exclusivamente a pintura e escultura. Essa filosofia desconstruiu o pensamento retrógrado e defendeu que tudo é arte. A partir disso foi viável pensar a arte filosoficamente (Danto, 2006).

Em conformidade com essas ideias, Silva (2020, p. 48) nos esclarece o seguinte:

Destacamos o alemão Kurt Schwitters, inicialmente, pelo fato de que ele dá corpus à ideia de Instalação tal como a conhecemos (hoje), no terreno da arte, sobretudo ligada às concepções de ambientes/espaços de galerias. Esse autor, inconformado com a situação caótica e fragmentária do mundo no pós-primeira guerra, revela uma aversão ao sentido apático da arte em relação a essas questões humanitárias, e decide utilizar-se dos fragmentos (objetos do lixo) para reconstruir uma outra concepção artística.

A instalação é um tipo de arte que se utiliza de objetos do nosso cotidiano para dar forma a obra de arte. “Trata-se, assim, do ato de se apropriar dos objetos cotidianos e industrializados para descontextualizá-los de suas funções e ressignificá-los como objetos de arte” (Garcia, 2022, p. 112). Por isso, é uma obra de arte que desperta tanto no artista quanto no participante a vivência. Dessa forma, não é uma obra de arte que apenas é visualizada, mas também vivenciada e experienciada, pois reverbera elementos da cotidianidade. Por essa razão, a Instalação não é uma obra acabada.

Ao se utilizar dos objetos do cotidiano e dos seus significados, a Instalação conflui experiências e vivências dos indivíduos numa relação de intercâmbio entre espaço e tempo. É uma arte que suscita tanto a percepção do artista que a fez, como também do observador. Desse modo, “em que uma obra de arte pode consistir de qualquer objeto a que se atribua o status de arte, suscitando a pergunta por que sou uma obra de arte?” (Danto, 2006, p. 17).

Isso só é possível tendo em vista que ela se alicerça na cotidianidade, uma vez que esta não é única e exclusiva de um único indivíduo, mas é coletiva e dialetizada. Utilizando-se de outras palavras, através dessa arte o artista dialoga acerca de realidade com o outrem. Por meio dela, é possível conversar sobre qualquer assunto de natureza social. Isso posto, mais uma vez Danto (2006, p. 45) diz que “[...] a arte é paradigma tipicamente imprevisível, sendo antes a própria corporificação da liberdade e da criatividade humana”.

Esse movimento que a Instalação ocasiona na socialização de saberes coletivos através da arte é possível por seu caráter simbólico, o qual é atinente à própria constituição do ser social através da história da humanidade. Dito isso, Leprun (1999, p. 23-24) mostra que “instalações são assim reconstituídas, historicizadas e reatualizadas em um espaço simbólico conjugado a uma prospecção da humanidade. É uma reflexão sobre o tempo, sobre as mutações do mundo e os sonhos infinitos dos homens”.

A partir do contexto apresentado acerca da Instalação, percebe-se que tal manifestação artística busca sua essência nas vivências e experiências construídas historicamente por meio de simbologias e significados presentes na vida cotidiana.

Instalação é arte que investiga, questiona e desperta pensamento crítico acerca da realidade. É uma arte que representa a vida dos homens na sociedade. Ao conhecer tal

metodologia, Ribeiro percebeu que unindo a arte da Instalação ao ensino dos conteúdos escolares os tornariam mais próximos dos discentes. Essa aliança selaria o casamento entre teoria e prática, acabando de vez com o divórcio entre elas, o qual ele percebeu no início de sua prática docente ainda quando era aluno de graduação.

Eis a importância da reflexão sobre práxis, pois ela transforma condutas por meio da criatividade que cria meios capazes de sanar com os problemas que persistem na prática escolar desde muito tempo. A reflexão sobre a práxis ilumina à docência, afastando os “fantasmas” que assombram a criatividade dos discentes e docentes. Então, “[...] a criatividade contribui elementarmente na formação do senso crítico e do pensamento autônomo fazendo-se, portanto, indispensável estimulá-la em sala de aula” (Silva, 2020, p. 103).

Em virtude disso, a união da arte da Instalação ao ensino de conteúdos escolares confirma que é possível, sim, transformar a sala de aula por meio da criatividade. Como podemos observar nas palavras de Ribeiro (2023, p. 30), ao explicar que:

A metodologia das Instalações ressignificam o aprendizado, fazendo com que os alunos, a partir de uma dada criação, recriem, atribuindo novos significados, recriando o seu vocabulário; e ainda sobre o conceito, passam diante do processo de elevação da consciência em-si para a consciência para-si, efetivando teoria e prática, com a materialização da práxis.

Para o professor e pesquisador Jörn Seemann¹⁵ (2023, p. 9), ao prefaciар o livro “Processos Criativos em Instalações Geográficas e Pedagógicas¹⁶”:

Afinal, o que são instalações? Originando da arte contemporânea, são montagens e construções tridimensionais sobre um tema específico que visam interagir e dialogar com o público que é convidado a tocar, mexer, pisar, cheirar, escutar...É muito diferente de uma obra de arte no museu, com proteção de vidro para a tela e cordão de segurança para não chegar perto[...] instalações não se restringem ao espaço dentro dos muros de uma escola ou universidade, mas também procuram atingir o público em geral, conferindo uma dimensão social [...] sobretudo no contexto de lutar por um mundo mais justo.

¹⁵ Possui mestrado em Geografia (Universität Hamburg, 1994) e doutorado em Geografia pela Louisiana State University, Estados Unidos (2010). Atualmente é professor associado da Ball State University, Estados Unidos, lecionando Cartografia e Geografia Cultural. <https://lattes.cnpq.br/> acessado em 08/07/23 às 19h44min.

¹⁶ É uma obra composta de artigos escritos por alunos, professores e pesquisadores. Disponível em: <https://repositorio.editorasertao.cult.com.br/index.php/omp/catalog/book/60>.

Em relação às Instalações como metodologia, vimos que é oriunda do campo das artes contemporâneas, referindo-se a obras de artes organizadas em diversos espaços (Alexandre, 2019). Em vista disso, para o idealizador da IGP, instalação também é:

Uma forma de expressão artística/pedagógica que, ao ser trabalhada no ensino das diversas áreas dos saberes, de forma integrada aos conceitos pedagógicos e ao currículo, se configurou como um eixo importante para o processo de avaliação e de ensino e aprendizagem *a outros grupos/disciplinas de conhecimento a partir da teoria/prática* (Ribeiro, 2023, p. 15).

A partir dos conhecimentos acerca das Instalações na graduação, Ribeiro resolveu aplicá-la nas turmas em que ministrava aula. Nas suas palavras “ao longo das duas primeiras décadas deste século desenvolvemos a metodologia com as Instalações Geográficas, iniciando em escolas públicas e privadas no Estado de São Paulo, mais especificamente no município de Sorocaba” (Ribeiro, 2023, p. 5).

No ano de 2009, a metodologia começou a ganhar base epistemológica a partir do artigo escrito por Ribeiro, intitulado “Práticas Pedagógicas- o Ensino Geográfico por Instalações”, publicado no Seminário de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de São Paulo-UNESP, Rio Claro, de 03 a 05 de novembro de 2009. Conforme pontua Ribeiro (2023, p. 5), “[...] no começo não havia uma publicação sobre essa prática. Isso ocorreu a partir de 2009, com alguns ensaios sobre a metodologia, que estava em gestação teórica”.

Em meados da década de 2010, o termo “Instalação Geográfica” foi apontado pela primeira vez a partir do artigo publicado no Caderno de Cultura e Ciência da URCA, intitulado “Da Criação ao Criador-reconstruindo a Sala de Aula por Instalações Geográficas”. Tínhamos a feição do termo, mas o conceito, não! Este só foi sistematizado com a defesa da tese intitulada “Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para Sala de Aula em Instalações Geográficas”, no ano de 2014, pela Universidade de São Paulo-USP.

É importante rememorar que a tese de Ribeiro abriu portas para novas pesquisas. Como ele nos fala que “a tese desenvolvida deixou teorias abertas a serem exploradas e possibilidades de novos trabalhos. Novas dissertações e teses, assim como diversos artigos e trabalhos em eventos contribuíram e fortaleceram a linha de pesquisa de ensino de Geografia” (Ribeiro, 2023, p. 5).

Nesse sentido, denominada de Instalação Geográfica- IG, logo em seu princípio, o termo e o conceito precisaram ser reformulados, uma vez que tal metodologia transcendeu o ensino da Geografia e refletiu em outras áreas do conhecimento, em virtude do

amadurecimento teórico e prático a partir das pesquisas realizadas. Assim, a metodologia evoluiu para Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP. Conforme nos situa seu fundador:

A partir de 2017, com a disciplina “Educação e Criatividade”, ministrada no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Regional do Cariri (URCA), como também na pós-graduação em Geografia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), passamos a desenvolver diversos trabalhos de pesquisa e dissertação que envolveriam essa metodologia. Partindo desses avanços teóricos e metodológicos, a prática avança epistemologicamente para as Instalações Pedagógicas, pois nesse caminhar encontramos outros saberes que também se alinham com prática pedagógica[...] (Ribeiro, 2023, p. 6).

Desse modo, ele concluiu que era necessário criar uma metodologia que aflorasse a curiosidade e emanasse a criatividade do alunado e professorado, possibilitando-os, em comunhão, construir conhecimentos e não apenas reproduzi-los, sem questioná-los. Isso porque “[...] é impossível ser criativo sem sermos curiosos. A curiosidade é a premissa básica” (Haetinger, 2017, p. 43).

Com efeito, foi a curiosidade que fez com que ele associasse uma experiência que teve na sua adolescência que o possibilitou chegar à conclusão de que teoria e prática são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem. Logo, no pensar de Freire (2011, p. 18) “[...]quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

Dentro dessa perspectiva, Ribeiro alicerçou a base da IGP, inicialmente, pela reflexão sobre a práxis em sala de aula a partir da curiosidade epistemológica, agregando arte, criatividade, pesquisa e cotidiano no processo de aprendizagem da Geografia através da harmonia entre teoria e prática. Dessa maneira, “é a práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2021, p. 93).

Em vista disso, é importante reiterar que, por meio da IGP, o alunado aprende o conteúdo trabalhado em sala de forma criativa e crítica, pois a pesquisa e a criatividade são premissas dessa metodologia. Então, não há a memorização dos conteúdos, pelo contrário, ocorre a construção de conhecimentos impressos em uma obra de arte. Com efeito, “[...] o uso da pesquisa e da criatividade favorece a construção de conceitos, propiciando o aprofundamento e expansão do conhecimento crítico e criativo dos alunos” (Lima, 2021, p. 54).

A partir da IGP, a criatividade é a responsável pela formação da compreensão sobre a realidade vivida. Assim, “[...] a criatividade não deixa de abranger o processo total de nossa

vida, e tanto os momentos que consideramos necessários ou ‘desnecessários’ alimentam a nossa sensibilidade com múltiplas cargas emotivas e intelectuais” (Ostrower, 2001, p. 55).

Fundamentados nessas afirmações sobre a Instalação Geográfica/Pedagógica, constatamos o quanto essa metodologia aproxima o educando da sua realidade mediado pela pesquisa que o possibilita construir conhecimentos através da materialização do conteúdo estudado por meio de signos e símbolos. Por essa razão, comungamos com Lôbo (2022, p. 95) quando diz que “educar não é só ensinar os conteúdos dos livros, mas, sim, mediar conhecimentos do mundo e da vida”.

Acerca do processo de construção de conhecimentos por meio dessa metodologia. Ribeiro (2023, p. 30) preconiza que:

O processo de conhecimento se dá pela aquisição dos conceitos e esses passam a ser internalizados a partir da associação e da reformulação dos códigos cognitivos, operados a partir da contradição do objeto em estudo, que acontece a partir dos procedimentos com a metodologia das instalações geográficas/pedagógicas, transformando a sala de aula.

Nesse sentido, a IGP nasceu com o intuito de transformar a sala de aula. A partir dela o professor e aluno são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Ela abre um vasto caminho de possibilidades para a mediação dos conteúdos, uma delas é estimular os educandos a pesquisarem, ao invés de apenas copiar as respostas do Livro Didático. Pesquisar não é encontrar respostas prontas, mas construir conhecimentos, por isso que a pesquisa é um processo imprescindível para a aprendizagem.

4.2 A Arte em Lukács e Hegel: as ideias embrionárias da metodologia da Instalação Geográfica/Pedagógica

A epígrafe já denuncia que o embrião teórico e prático da metodologia Instalação Geográfica/Pedagógica se formou a partir das leituras sobre Lukács, sendo as principais obras: “História e Consciência de Classe: Estudos sobre a Dialética Marxista”, publicado pela primeira vez, no ano de 1923; “Arte e Sociedade: Escritos Estéticos 1932-1967”; e “Introdução a uma Estética Marxista”, concluído no ano de 1956.

Por falar nisso, Ribeiro (2023, p. 20) nos ratifica o seguinte:

Importante assinalar é que a obra de arte, a partir das leituras de Lukács, fez com que a metodologia das Instalações Geográficas fosse endereçada, agora contendo um núcleo teórico. Aqui, a arte se relaciona com um determinado conteúdo geográfico e atualmente pedagógico, como catalisador do processo de elevação das consciências

individuais, sendo os signos e símbolos, encarnados pelo universal, aplicados a materiais produzidos ou não pelo homem.

Em virtude da grandiosa obra de Lukács, não pretendemos aqui trazer à tona toda a evolução do seu pensamento, mas objetivamos elucidar as ideias centrais que foram fundamentais para o processo embrionário da IGP. Nesse sentido, utilizamos como aporte teórico para nortear esse estudo, as obras de Lukács (1981, 2003; 2009; 2018), somada a outros teóricos a saber: Saccomani (2014), Dias (2016), Frederico (2013, 2000), Konder (1967), Ribeiro (2023; 2016, 2014), Redyson (2011) e Sousa (2009).

Com efeito, György Lukács (1885-1971) foi um erudito filósofo do século XX, autor de uma incomensurável obra acerca do estudo da arte, constituindo-se como um dos mais relevantes teóricos de seu tempo. Os seus escritos não ficaram engessados à época que foram escritos e nem ultrapassados. Ao entrar em contato com a obra desse autor é possível reviver o passado para compreender o presente.

No decurso de seus estudos e escritos, encontrou-se nas ideias de Hegel, o qual diz que a arte é uma manifestação sensível da aparência e essência. Isso significa dizer que ambas precisam estar contidas na obra de arte, pois juntas formam o conteúdo. Por isso que “[...] Hegel encontrou na arte uma atividade dotada de história e desenvolveu em seus cursos a ideia de arte tanto em seu conteúdo quanto em sua forma” (Redyson, 2011, p. 61). Ademais, à luz das leituras desse autor, encontramos também o pensamento de Hegel que define a arte como um fim particular que lhe é imanente, o fim último da arte, no tempo e na consciência do seu próprio tempo.

Em conformidade, Lukács (2009, p. 60) nos fala que “[...] Hegel concebe o conteúdo sempre de modo histórico, ou seja, como conteúdo necessário de um determinado período histórico ou de uma determinada fase de desenvolvimento”. Essas asserções evidenciam que o conteúdo da arte é reflexo da ação humana sobre a sociedade a partir dos processos socialmente construídos.

Na concepção de Konder (1967, p. 154):

Lukács aprendeu com Hegel que não existe conhecimento exclusivo do que é singular, pois o singular é único e o conhecimento é sempre comparativo. Mas Lukács também aprendeu com Hegel que, em arte, não existe conhecimento capaz de pairar acima dos seres singulares, capaz de se abstrair da singularidade do sensível.

A título de explanação, elencamos um exemplo bem elucidativo elaborado pelo próprio Lukács (2009, p. 33) que esclarece essa afirmação:

Um caçador vê, num bosque, coisas diferentes daquelas observadas por uma pessoa que foi até lá para colher cogumelos; mas a diversidade das observações não elimina a unidade objetiva da realidade do ambiente. É deste modo que a particularidade se manifesta em relação a qualquer realidade, em todos os aspectos de nossa vida.

A esse respeito, a arte, para Hegel, se manifesta como uma necessidade universal, uma forma de elevar o espírito ao nível da consciência. Centrado nesse pensamento, Lukács define a arte como uma forma de autoconsciência da humanidade. A elevação da consciência ocorre a partir do desenvolvimento de cada indivíduo por meio da arte. É a manifestação da arte no conhecimento de si para o mundo.

Conforme se nota bem aludido nas palavras de Lukács (2003, p. 35) ao postular que:

Se estamos em condições de reconhecer o percurso do gênero humano e utilizá-lo para o nosso desenvolvimento individual, devemos isto à arte, às realizações do reflexo artístico; do mesmo modo, não seríamos capazes de avançar individualmente se nosso desenvolvimento não estivesse fixado, interpretado, criticado pela nossa memória individual e pela consciência que emerge desta base.

Nesse sentido, percebemos que a arte não deve ser interpretada apenas como algo inerente aos grandes artistas, ela é resultado de um processo histórico e faz parte da necessidade do homem, por isso que ela é, para Hegel, a elevação da consciência. Como podemos constatar na passagem de Redyson (2011, p. 63) ao nos revelar que:

Percebe-se que Hegel argumenta que a arte não resulta de uma aplicação de regras práticas ou consubstanciais, nem apenas do gênio ou da inspiração; ela é resultado da necessidade racional do homem de exaltar o mundo interior e exterior através da consciência que ele tem de si mesmo, no qual ele reconhece o seu próprio eu.

O pensamento desse autor revela que a arte é intrínseca à ação humana, a qual não é formada a partir de uma única visão, mas constituída por relações mútuas entre os sujeitos. Como bem apregoa Lukács (1981, p. 201), ao afirmar que:

A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza, é um elemento de mediação, ainda que indispensável; é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito.

De forma similar, Frederico (2000, p. 301) assevera que “para Lukács, a especificidade da arte consiste no reflexo antropomorfizador da realidade”. Nesse sentido, Lukács defendia a ação do homem como reflexo da realidade objetiva. Nesse sentido, ele foi um grande defensor do Realismo nas artes, pois buscava uma reprodução fiel da realidade, sem enganação, mostrando seus conflitos e contradições, ou seja, o cotidiano. Como bem nos explana mais uma vez Frederico (2000, p. 302) ao dizer que:

Essa defesa do método realista de figuração, pressupõe, por sua vez, uma função por ele consignada à atividade artística. Na visão ontológica de Lukács, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma elevação na consciência sensível dos homens.

Frente a isso, com a concentração no Realismo, a unidade essência e aparência era preservada, o que difere dos movimentos antirrealistas que desarmonizavam tal união, pois representavam de forma fragmentada as obras artísticas. Em sintonia com tal pensar, Lukács criticava tanto o Expressionismo¹⁷ que realçava a essência em detrimento da aparência, quanto o Naturalismo¹⁸ que destacava a aparência fetichizada (Frederico, 2013). Portanto, as obras artísticas que ofuscavam a realidade, apenas descrevendo fatos isolados, sem harmonia, para ele, não era arte, tampouco Realismo. O Realismo¹⁹ não é uma cópia da realidade, pelo contrário, é sua compreensão de forma fidedigna.

No itinerário de suas obras, foi no Marxismo que ele se encontrou ao preconizar as artes como forma de representação da realidade objetiva dos homens e não como algo separado, infiel e inútil à vida. A arte para Lukács não é algo hermético e imóvel. Pelo contrário, é uma manifestação humana em movimento que tem como premissa fundamental a totalidade da vida. Desse modo, “a verdadeira arte, portanto, fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento” (Lukács, 2009, p. 105).

Noutras palavras, a arte não se constitui fora da esfera humana, ela é reflexo da sociedade, a partir de uma realidade concreta. Nessa perspectiva, “de fato, para o nascimento de qualquer obra de arte, é decisiva precisamente a concreticidade da realidade refletida” (Lukács, 1981, p. 192). Portanto, o reflexo não é apenas do homem em si, mas dele em sociedade, num constante movimento. Para esse autor, a arte deve ser humanizadora, ou seja, que valorize os aspectos humanos e sua integridade.

A respeito da integridade humana, Konder (1967, p. 151) nos revela que:

Para defender eficientemente a integridade humana, contudo, o artista precisa ter chegado, de algum modo, a conhecê-la em profundidade, isto é, na análise de

¹⁷ O Expressionismo Alemão foi um movimento cultural e artístico marcado pela revolta, que apontava para uma nova sociedade, um mundo feito à imagem do homem. Um dos seus teóricos havia afirmado: “o homem só pode ser salvo pelo homem, não pelo mundo circundante” (Frederico, 2013, p. 92).

¹⁸ Nessa corrente literária a realidade confunde-se com sua manifestação imediata, com sua aparência. Como se sabe, o Naturalismo expressa uma concepção cientificista que reduz o homem às funções fisiológicas e ao determinismo do meio ambiente e raça (Frederico, 2013, p. 93).

¹⁹ Acerca disso, a teoria de Lukács, com proposições do método realista, aponta que para o artista a arte verdadeira deve adotar uma postura realista, refletir a realidade social, o mundo dos homens, não uma mera cópia, tampouco um aparato de artifícios técnicos[...] (Souza, 2009, p. 09).

Lukács, precisa ter chegado a ser verdadeiramente realista. O que significa: precisa ter conseguido refletir profundamente o real.

Para Lukács, o início do itinerário de criação ocorre a partir do processo artístico historicamente produzido pela humanidade e, a partir dela, do desenvolvimento da autoatividade criadora. A mediação dessa atividade criadora é viável pela categoria do materialismo histórico-dialético, que abarca a Instalação Geográfica alicerçada na tríade: reflexão, ação e materialização (Ribeiro, 2023).

É nessa linha de pensamento que vamos caminhar nesse texto para compreendermos de que forma a Instalação nasceu como metodologia de ensino a partir das leituras de Lukács. Como bem colocado anteriormente, o processo de criação é advindo do processo histórico da humanidade. O ser humano, a fim de se adaptar ao meio ambiente, utilizou-se da criação como vistas a fabricar objetos para caçar, colher e se proteger dos predadores. Se analisarmos, o ato criativo emana a partir das necessidades dos seres humanos. E isso ocorre desde da pré-história até os dias atuais. Todas as grandes criações surgiram para suprir as nossas necessidades, por exemplo, o telefone para encurtar as distâncias, a energia elétrica para iluminar a escuridão da noite, dentre outros e infinitos os exemplos que poderiam ser elencados aqui.

No campo das obras artísticas não é diferente, pois toda obra de arte nasce a partir de uma necessidade. Como bem postula Lukács (2009, p. 34), ao tecer que “toda categoria artística, inclusive a mais abstrata, nasce das necessidades mais profundas da vida humana, determina suas formas de realização positiva e negativa e é por elas determinada”.

Não por acaso, o materialismo histórico-dialético é de fundamental importância para compreensão de tais necessidades na sociedade, conforme preconiza Lukács (2009, p. 74) a seguir:

Somente a dialética materialista pode, no âmbito da arte, da grande arte, penetrar tão profundamente na identificação da estrutura da realidade. E pode fazê-lo porque a teoria marxiana da luta de classes é, ao mesmo tempo, a teoria do desenvolvimento contraditório da humanidade.

Alicerçado no marxismo, Lukács defendia a arte numa concepção crítica da realidade objetiva e real acerca das mazelas causadas pelo capital. “De fato, Lukács jamais se reconciliou com a árida realidade do capital”, disse Dias (2016, p. 101). Constatamos tal ideia nas suas próprias palavras:

Nunca incorri no erro de me deixar impressionar pelo mundo capitalista, o que diversa vezes pude observar em muitos operários e intelectuais pequeno-burgueses.

O ódio cheio de desprezo que sentia deste os tempos de infância pela vida no capitalismo preservou-me disso (Lukács, 2003, p. 5).

Segundo Lukács, as obras artísticas que representavam a realidade, ofuscando a verdade sobre as relações das classes oriundas do capitalismo, não se constituíam como arte, mas como uma interpretação errônea da realidade. A arte, para ele, é aquela que evidencia os fenômenos sociais através da consciência autêntica da realidade, longe de ser puro espúrio da mesma. Sob essa afirmativa, Sousa (2009, p. 7) reforça que:

Na teoria de Lukács, encontramos a luta contra o capitalismo aterrador, destruidor das forças humanas e das subjetividades dos sujeitos, do capitalismo que transforma as relações entre os homens ao nível de ‘coisas’, de produtos e mercadorias, da fetichização e reificação, da perda da significação artística. Por isso, o realismo proposto por Lukács é mais que um método ou militância marxista, é questão de ‘vida ou morte’.

Face a tal perspectiva, o pensamento de Dias (2016, p. 102) coaduna com essa afirmação ao dizer que “na obra de Lukács dos anos de 1930 em diante, o que encontramos é a crítica radical contra toda tendência artística e intelectual que identifica na realidade fenomênica do capitalismo em sua aparência cotidiana como tal”. Em sintonia com tal pensamento, Souza (2009, p. 3) mais uma vez afirma que “com base no pensamento marxista, Lukács concebe a arte como uma *práxis* social capaz de arrancar o homem da sua forma-primitiva e elevá-lo à condição de sujeito pensante”.

Nesse sentido, a arte, para Lukács, é a essência dos fenômenos compreendidos na sua totalidade através das experiências que evidenciam a realidade concreta por meio da autoconsciência dos indivíduos. Em razão disso, ele foi um crítico do Positivismo que abrange a realidade na sua positividade, ou seja, na sua aparência e imediatez. Ele, como dialético, recusa a aparência dos fatos e se apegava à concretude deles, ao movimento real dos fenômenos por meio da dialética. A partir dessa direção, “a arte deve contribuir, através dos meios que são próprios, para que o homem se apodere cada vez mais da essência da realidade em sua consciência” (Konder, 1967, p. 152).

Dentro desse pensar, o imediato não nos diz nada, é apenas imediatismo, não é a ação humana propriamente dita. Logo, os acontecimentos e os fenômenos que ocorrem na sociedade não podem ser considerados apenas pela efemeridade, eles têm raízes históricas e culturais e, em vista disso, devem ser compreendidos pelo processo histórico da humanidade. Nessa linha de raciocínio, “[...] a arte é um meio de projeção dos anseios subjetivos que transcendem a realidade imediata” (Frederico, 2013, p. 45).

A sociedade não é algo congelado, assim como a arte, também não o é. Os naturalistas positivistas descreviam a natureza como algo separado da sociedade. Isso para Lukács não é arte porque não mostra a realidade, pois não existe natureza separada do homem. Este transforma aquela, que conseqüentemente o transformará também. Nessa relação, há ação, trocas, movimentos, contradições. Há, portanto, dialética.

Para isso, o pensamento de Saccomani (2014, p. 47-48) evidencia de forma didática essa relação:

Lukács situa a arte no processo mais amplo da história na qual o ser humano transforma a natureza, criando o mundo sociocultural e, nesse processo, transforma a si mesmo. Nessa direção, à luz do aparato conceitual marxista, considera-se que criatividade tem sua gênese no trabalho, sendo assim, a transformação da realidade pela atividade humana configura-se como o primeiro evento criativo.

Assim, o que Saccomani quer dizer é que Lukács, ancorado nas ideias de Marx, considera o trabalho como sendo o primeiro ato criativo, pois através dele o homem transforma a realidade. Sendo assim, a arte não está alheia a esse processo, pelo contrário, tem sua gênese contida nele. Face a isso, Dias (2016, p. 107-108) nos fala que:

[...] por meio do trabalho, o homem adquire uma consciência enriquecida do mundo, uma vez que ao transformar a natureza de acordo com uma finalidade, ele conquista um novo campo de conhecimento que de início lhe é vedado, colocando em movimento as roldanas da evolução do gênero humano.

Nesse sentido, o trabalho na concepção de Marx produz transformações na sociedade que constrói e reconstrói os sujeitos na sua historicidade. Sendo assim, mais uma vez, Dias (2016, p. 111) reitera que:

[...] a teoria marxista do conhecimento consegue perceber que o homem é o sujeito capaz de transformar o mundo, pois enquanto sujeito age, o homem pode descobrir na própria realidade objetiva as possibilidades de sua transformação e realizá-la por meio da própria ação.

Diante dessa discussão, é cabível dizer que o trabalho sempre nos acompanhou e, por esse motivo, a arte se mostra tão presente a ponto de percebermos nossa historicidade no tempo. Coadunando com essa afirmação, o próprio Lukács nos fala que “o mais primitivo dos trabalhos, como o que o homem pré-histórico fazia, recolhendo pedras, pressupõe que a realidade em questão é refletida corretamente” (Lukács, 2003, p. 28).

Em alinhamento a esse pensamento, Konder (1967, p. 150) faz uma reflexão ao dizer que “a arte faz com que revivamos as experiências de todas as épocas e nos reconheçamos imediatamente neles. Através da arte, participamos de novas relações humanas, vemo-nos envolvidos em novas situações humanas que nos solicitam reações de tipo especial”. Na mesma direção Lukács (1981, p. 196) assegura que:

[...] nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas o revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo essencial para própria vida, como momento importante para a própria existência individual.

No desenrolar dos conhecimentos postulados acerca da arte, na visão de Lukács, é correto afirmar que a arte é ação, movimento, vida e práxis. Tendo isso em vista, Lukács (2009, p. 35) nos revela que:

A práxis humana, portanto, não pode ser nem pura subjetividade e nem pura objetividade. Mesmo o conhecimento mais objetivo é sempre resultado de grandes e originais esforços subjetivos, enquanto a subjetividade só pode tornar-se multilateral e profunda, consistente e fecunda, mediante o conhecimento rigoroso da realidade objetiva.

Nota-se que a práxis se faz a partir da dialética entre a subjetividade e a objetividade mediada pela ação, reflexão e materialização dos conhecimentos da realidade, os quais são possíveis por meio da arte. Posto isso, notamos que “[...] a arte é entendida não só como um modo de conhecer o mundo exterior (como queria Hegel), mas também como um fazer, uma práxis que permite ao homem afirmar-se ontologicamente” (Frederico, 2013, p. 44-45).

Dessarte, a arte, desde os gregos, apresenta grande relevância na sociedade e isso já bem introduzido por Hegel e analisado por Lukács, acabou percorrendo pela arte religiosa até a contemporaneidade. Esse desenvolvimento se dá pelo reflexo artístico, a capacidade de nos reconhecermos, criticarmos pela nossa memória individual, levando a autoconsciência do desenvolvimento da humanidade (Ribeiro, 2016).

É possível depreender a partir dessa discussão sobre a obra de Lukács, três premissas basilares para a Instalação Geográfica/Pedagógica. A primeira consiste que a instalação é uma obra de arte que tem como intuito conhecer a realidade de forma crítica através de um determinado conteúdo, o qual deve ser ressignificado por meio de signos e símbolos mediado pelo professor a partir do cotidiano dos alunos. A segunda diz respeito ao teor de criticidade que essa metodologia enquanto obra de arte faz a sociedade capitalista. No que diz respeito à terceira, é sobre o método dialético que essa metodologia possui por meio da ação, reflexão e materialização da realidade.

Outra relação a ser observada entre essa metodologia e as ideias de Lukács é a seguinte: “Hegel demonstra que, na evolução histórica, todo fenômeno, todo momento se apresentam, de início, de modo abstrato para, em seguida, tornar-se concreto. Hegel manter-se-á congruente a esse pensamento por toda a vida” (Lukács, 2018, p. 31). Da mesma forma

ocorre o processo de apreensão do conhecimento por meio da Instalação Geográfica/Pedagógica. Fato constatado na afirmação de Ribeiro (2016), ao dizer que o processo de materialização do conteúdo ocorre por meio da consciência no processo de abstração ao concreto em constante movimento dialético de apreensão do conhecimento.

4.3 O desenvolvimento gestacional da IGP através da tríade Lefebvriana: o vivido, o percebido e o concebido

Henri Lefebvre nasceu no ano de 1901 em Hagetmau (Landes, França) e faleceu aos 90 anos, em meados dos anos de 1991. Sua formação inicial foi em Filosofia, mas também se dedicou a estudar outras áreas como matemática, linguística, história e, especialmente a sociologia. Lefebvre foi o principiante a traduzir na França, as obras de Hegel, Marx, e Engels, Nietzsche e Lênin (Soto, 2013).

Carvalho e Netto (2000, p. 13) nos dizem que “até um passado recente, poucos pensadores se detinham a estudar a vida cotidiana: ela era especialmente apresentada por romancistas ou ainda por historiadores enquanto registro de uma época histórica”. Lefebvre mudou esse olhar sobre o cotidiano e passou a estudá-lo a partir das transformações do espaço advindas das atividades antrópicas. O cotidiano na análise lefebvriana é resultado da produção humana, ou seja, é uma construção social e não apenas registros e expressões deixadas por ela.

Os escritos de Lefebvre têm ganhado muita notoriedade entre geógrafos, historiadores, cientistas sociais, economistas, urbanistas e dentre outros profissionais interessados em entender a dinâmica socioespacial e a produção do espaço. Essa notabilidade é percebida, pois ele analisa de forma extraordinária o processo de urbanização, as relações entre cidade e campo, os efeitos do capitalismo na sociedade.

Estudar a obra desse autor é de fundamental importância para se compreender a relações entre espaço e tempo e suas contradições nos processos sociais. Por esse motivo, estudou com acuidade a produção do espaço e, para isso, definiu a tríade: percebido (prática espacial), concebido (representações do espaço) e vivido (espaços de representação), numa relação dialética.

No que toca a essa tríade, Matias (2016, p. 163) esclarece que ela mostra que “as três categorias propostas por Henri Lefebvre sobre a produção do espaço conferem centralidade às pessoas. O espaço deixa de ser visto como algo vazio e ganha a dimensão de algo concomitantemente produzido e produtor”. Para Lefebvre, o espaço é resultado da ação

humana na construção permanente do espaço geográfico. Em relação a isso, o espaço é social e inerente às ações e condutas humanas que o faz e o refaz constantemente, ocasionando transformações na sociedade. É sobre essa relação que o autor se debruçou a perscrutar, pois é preciso conhecer o impacto dessas transformações, os interesses e as causas, para assim, compreender o cotidiano no qual estamos inseridos e não nos tornarmos alheios a ele, mas, sim, pertencentes como sujeitos históricos.

A tríade estabelecida por Lefebvre alcança a interpretação dessa dinâmica. Nesse sentido, amparamo-nos no pensamento Schmid (2012) que esclarece que o vivido são as experiências vividas no espaço a partir das práticas cotidianas. Já o concebido está relacionado com as formas de pensamento, visto que o percebido precisa antes ser concebido, pois não existe percepção sem pensamento. O percebido é a percepção do espaço a partir dos sentidos como a audição, o tato, o paladar, a visão e o olfato, constituindo-se como a forma de perceber os objetos e sua materialização.

Em conformidade com essa perspectiva, na concepção de Stecanela (2016, p. 345) essa tríade mostra que “[...] o concebido pode ser entendido com uma proximidade à história oficial; o vivido pode ser associado às práticas cotidianas das e nas instituições de socialização; e o percebido pode ser referido aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias”.

Essa teoria de Lefebvre foi desencadeada a partir dos pressupostos da dialética crítica de Hegel, Marx e Nietzsche (Schmid, 2012). Compreender essas três dimensões propostas por este autor na vida cotidiana é primordial para a formação do senso crítico, como também para rupturas ao sistema capitalista que oprime e segrega os mais vulneráveis. Tendo em vista que “para a produção capitalista de bens de consumo, também o cotidiano é um centro de atenção, uma base de rentabilidade econômica inesgotável” (Carvalho e Neto, 2000, p. 18).

Dentro dessa interpretação, Alves (2019) nos diz que o espaço concebido é aquele planejado e instituído para atender aos interesses do capitalismo para garantir as desigualdades socioespacial e principalmente o controle social. É o espaço da dominação, da exploração, do poder e da ordem. Já o espaço vivido representa a vida social e seria nele que é possível a subversão da lógica incutida pelo concebido. Noutras palavras, é no vivido que nascem as experiências, as resistências, as lutas. No que toca ao percebido, se constitui como uma prática social resultante do embate entre o concebido e o vivido. São as percepções acerca do espaço advindas dos sentidos e da ação dos sujeitos que podem ser assimiladas para motivar mudanças pelo vivido ou para garantir o controle pelo concebido.

É importante dizer que o concebido, percebido e vivido não podem ser analisados separadamente, mas interligados dialeticamente. Para entender essa relação, Lefebvre elegeu como análise o “corpo”. Conforme nos evidencia Alves (2019, p. 559-560) ao dizer que:

Lefebvre destaca a dimensão corporal para melhor entendermos essa tríade. Se na prática social é a partir do corpo que ela se realiza, dimensão do concebido o corpo passa a ser codificado, do ponto de vista biológico, inclusive padronizado, de modo que, no capitalismo, os corpos devem se adaptar a formas preestabelecidas.

Nessa linha raciocínio, é conveniente destacar que Lefebvre nos possibilitou interpretar o cotidiano como algo fluído, em constante metamorfoses. Essas transformações são oriundas da produção do espaço. Os espaços são modificados a partir do modo de produção e, a título de exemplo, se a forma de produzir muda, consequentemente, o espaço ganhará novos arranjos sociais.

A tríade postulada por Lefebvre é fundamental para entendermos de forma crítica essa produção, com vistas a não perdemos nossa humanidade e evitarmos que sejamos cada vez mais coisas, mercadorias e produtos, ao invés, de sujeitos sociais e históricos. Dito isso, Matias (2016, p. 164) expõe que:

Henri Lefebvre nos ajuda a perceber que o *concebido* nem sempre é pensado para o *vivido*, denunciando a falta de relação entre teoria e práxis e, por conseguinte, a falta de apropriação do espaço que o *concebido*-quando realizado de maneira separada do *vivido*-inevitavelmente propicia. O *percebido*, por sua vez, produz em duas vias a *alienação* e a *apropriação*.

É no cotidiano, que essas mudanças ocorrem, não especificamente na materialidade dos espaços, mas também nos processos sociais. Os seres humanos mudam a partir das transformações oriundas do processo de produção do espaço. E entender esse processo é de fundamental importância, pois essa produção ocorre em virtude do capital que coisifica as pessoas para garantir a manutenção do seu poderio econômico e ideológico na sociedade.

Nesse sentido, o cotidiano é basilar para a metodologia da Instalação Geográfica/Pedagógica, sua ausência nesse processo, corrompe a pesquisa que é fundamental para criação. Como o cotidiano é dinâmico em constante resignificação, a Instalação não é diferente tendo em vista que ambos são inseparáveis na relação entre espaço, tempo, objetos e participantes como bem apresentado por Garcia (2022, p. 29) no trecho abaixo:

O fato das instalações estarem em constante atualização e resignificações, não só movimenta tantas outras compreensões e modos de analisá-las, como possibilita novos desdobramentos de sua feitura, na esferas em que novas/outras associações entre diferentes modalidades e áreas artísticas se tornam fluídas, tensionando o seu

próprio processo de construção frente às diferentes possibilidades de conexão; sem deixar de lado a relação entre o espaço, o objeto e participantes, eixos fundamentais para as instalações

Logo, o cotidiano é imprescindível para a pesquisa, como também para criação de signos e símbolos, os quais se manifestam pelo ato associativo formando conceitos depois de um longo período de internalização (Ribeiro, 2023). Na mesma linha de pensamento, Alexandre (2019, p. 18) nos fala que “para a instalação, o cotidiano é pensado na perspectiva Lefebvriana do vivido, percebido e concebido”. Em concordância com tal afirmação, Ribeiro (2023, p. 6) preceitua que:

“[...] as instalações Geográficas e Pedagógicas vêm para mudar a maneira de pensar o ensino e a aprendizagem da Geografia e de outras disciplinas, ao materializar o conteúdo na perspectiva do vivido, do percebido e do concebido, possibilitando a transformação da sala de aula.

Ao afirmar que essa metodologia muda a maneira de pensar o ensino, Ribeiro se refere àquelas práticas escolares em que os conteúdos são ensinados ao aluno sem nenhuma ligação com o seu cotidiano. A IGP tem como premissa, enquanto metodologia, mudar tais práticas, pois une teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem por meio da convergência dos conteúdos com a realidade (cotidiano) do educando. Isso é fundamental porque “a dissociação entre teoria e prática nos leva a um empobrecimento das práticas na escola [...]” (Ribeiro, 2014, p. 32).

Não existe aprendizado se o conteúdo for trabalhado dissociado das vivências e experiências do alunado. Isso ocorre porque o aluno não vai ter interesse de conhecer algo que não faz sentido na sua vida. É isso que acontece quando os conteúdos são apartados das experiências do discente. Outra questão a destacar acerca disso é a formação do senso crítico e reflexivo, a qual não ocorre em virtude desse distanciamento.

Nesse sentido, é imprescindível a relação entre os conhecimentos e o cotidiano, pois aqueles são construídos a partir deste. Então, separá-los é inadmissível e impensável. Por esse motivo, a IGP visa a relação dialética dos conteúdos com o cotidiano na perspectiva lefebvriana, em que, por meio da pesquisa, materializa o aprendizado em uma obra de arte através dos signos e símbolos que permeiam a nossa realidade social. Posto isto, “o cotidiano configura-se como a fonte primeira da criação e da inspiração dos mais diversos autores e artistas” (Guimarães, 2002, p. 27).

Nessas condições, o cotidiano é de extrema importância para a metodologia da Instalação Geográfica/Pedagógica, pois é a ponte entre pesquisa e criação de signos e símbolos (Ribeiro, 2023). O cotidiano é inerente à nossa vida, ninguém é apartado dele. Como

bem esclarece Heller, ao postular que “a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico” (1985, p. 17). Ao nascermos, somos inseridos no cotidiano, é a partir dele que apreendemos as primeiras experiências. Logo, “na vida cotidiana, por certo, há uma clara compreensão de que as primeiras impressões são importantes” (Goffman, 2002, p. 19).

Segundo Guimarães (2002, p. 29) “na perspectiva lefebvriana, o único meio possível de se analisar o cotidiano, de desvelar a sua essência ou desnudar a sua decadência é através da filosofia”. Segundo esse autor, Lefebvre nos chama a atenção para alguns aspectos, a saber: a filosofia dicotomizada do cotidiano, a qual torna-se filosofia alienada. Da mesma forma, o cotidiano será alienado se não for compreendido pela filosofia. Logo, é fundamental elencar que para a compreensão do cotidiano, é necessário pensá-lo pela filosofia. Assim sendo, “[...] descrever e analisar o cotidiano a partir da filosofia, para mostrar sua dualidade, sua decadência e fecundidade, sua miséria e riqueza. Isso implica o projeto revolucionário de um parto que tirasse do cotidiano a atividade criadora inerente, a obra inacabada” (Lefebvre, 1991, p. 18).

Nessa relação, o cotidiano representa as vivências e experiências que são construídas e reconstruídas na sociedade. Então, compreendê-lo é imprescindível e premente. Sua compreensão não pode ser dissociada do pensamento crítico, pois assim, será apenas uma reprodução alienadora que não surtirá a capacidade de nos percebermos enquanto sujeitos atuantes na sociedade. Dito isso, “a crítica da vida cotidiana implica, pois, concepções e apreciações em escala de conjunto social. Ela conduz a isso. E não pode deixar de ligar-se a variáveis estratégicas: a uma estratégia do conhecimento e da ação” (Lefebvre, 1991, p. 34).

Em face disso, o pensamento de Lefebvre nos diz que a crítica tecida sobre a realidade não pode ser uma leitura superficial dela mesma a partir do imediato, mas, sim, por meio de uma análise histórica. Criticar a realidade é um exercício para poucos, tendo em vista a forte influência e poder do capitalismo que aliena os sujeitos. Lukács (2003, p. 72), revela como isso ocorre no pensamento a seguir:

O caráter fetichista da forma econômica, a reificação de todas as relações humanas, a extensão sempre crescente de uma divisão do trabalho, que atomiza abstratamente e racionalmente o processo de produção, sem se preocupar com as possibilidades e capacidades humanas dos produtores imediatos, transformam os fenômenos da sociedade e, com eles, sua apreensão.

Criticar é questionar acerca da realidade, pois não devemos somente aceitar os fatos, sem antes, questioná-los. É importante ressaltar que “questionar, entretanto, não é apenas

resmungar contra algo, falar mal, desvalorizar, mas articular discurso com consciência lógica e capaz de convencer” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 16). Sob esse pensamento, Konder (2008, p. 18) nos contempla, nesse sentido, ao trazer à tona que “quando a filha de Marx pediu ao pai para responder a um questionário organizado por ela e lhe perguntou qual era o lema que ele preferia, Marx respondeu: duvidar de tudo”.

O pensamento de Marx coaduna com a ideia de que é na dúvida que alcançamos o conhecimento. A dúvida não é retrógada, pelo contrário, ela nos estimula a conhecer e a pesquisar. Duvidar significa criticar, buscar entender as relações estabelecidas na sociedade, ou seja, não a aceitando da forma que nos é posta. Utilizando o recurso da metáfora, podemos dizer que o cotidiano é uma refeição. Se antes de ingeri-la observamos a textura e odor, saberemos que não teremos problemas com a digestão. Caso contrário, se comermos uma refeição, sem antes observá-la, corremos o risco de uma má digestão. Da mesma forma, se aceitarmos o cotidiano sem perscrutá-lo, seremos alienados e fetichizados.

De outra maneira, se buscarmos compreendê-lo, certamente saberemos intervir na realidade com vias a transformá-la. Por isso, Lefebvre (1991, p. 34) nos esclarece que “é impossível captar o cotidiano como tal, aceitando, ‘vivendo-o’ passivamente, sem fazer um recuo”. Uma análise profunda do cotidiano nos induz a perceber que a vida está contida nele. “É na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real da práxis” (Lefebvre, 1991, p. 38). A vida cotidiana é resultado da história da humanidade, condiz com a vida de cada indivíduo. E, “todo os estudos sobre a vida cotidiana indicam a complexidade, contrariedade e ambiguidade de seu conteúdo. E o que é mais importante, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social” (Carvalho, 2000, p. 15).

A sociedade é repleta de conflitos e contradições oriundas, principalmente, das raízes históricas das civilizações que são marcadas por guerras motivadas por conquista de território e poder. Na contemporaneidade, as nações disputam pela hegemonia econômica, por meio de disputas de território e de mercado. Assim, percebe-se que todas essas disputas são evidentes no cotidiano. Assim, Lefebvre concebe as dimensões do percebido, concebido e vivido, pois através delas é possível entender as transformações do/no cotidiano pela dialética, ou seja, enxergando essas contradições. “O que significa o pensamento dialético? Primeiramente, significa o reconhecimento de que a realidade social é marcada por contradições e que somente pode ser entendida por meio da compreensão dessas contradições” (Schmid, 2012, p. 92).

A título de exemplo, compreender as contradições da vida cotidiana não é somente saber porque existe ricos e pobres, mas entender o que provocou e continua alimentando essa

segregação tão cruel na sociedade. Percebe-se que o cotidiano é repleto de contradições, de problemas, ele é dinâmico, porque é formado por pessoas com interesses diferentes. Sobre isso, Bauer e Gaskell (2008, p. 65) argumentam que:

[...] o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial.

Em suma, o cotidiano não existiria sem a presença humana. Ele é o livro da vida, no qual a história da humanidade não só é escrita, mas vivida também. Por esse motivo, a escola deve proporcionar uma educação que valorize as experiências dos educandos. Caso não o faça, o alunado será alienado e reprodutor do *status quo*. Por outro lado, uma educação que vise a compreensão do cotidiano é transformadora e emancipadora. Em vista disso, é preciso conhecer para transformar.

Dentro dessa discussão, para que aprendizagem ocorra é necessário que o processo de comunicação entre os sujeitos produza significação e não informatização. Portanto, a IGP, enquanto metodologia de ensino e avaliação, tem o cotidiano como premissa fundamental nesse processo, especialmente nas dimensões do concebido, vivido e percebido com vias a despertar no alunado a compreensão das contradições presentes na sociedade, entendendo que, ao compreendê-las, é possível transformá-las.

Em sintonia com isso, encontramos em Henri Lefebvre o aporte teórico por suas obras apresentarem a compreensão do cotidiano a partir da dinâmica socioespacial no espaço geográfico advindas das ações humanas que o inventa e reinventa mediante transformações ininterruptas. É com base nisso que as ideias defendidas por esse autor são uma das premissas da IGP.

4.4 As influências da teoria Vygotskyana no desenvolvimento fetal da IGP

A Instalação Geográfica/Pedagógica-IGP se desenvolveu a partir da tríade arte, criatividade e pesquisa, frente ao cotidiano, no movimento dialético de criação e recriação dos processos de aprendizagem por meio de signos e símbolos. Nesse sentido, as contribuições de Lev Vygotsky (1896-1934) estão presentes no âmago dessa metodologia. É inequívoco que a obra desse autor é inestimável e de grande importância para vários campos do conhecimento, em especial, a educação.

Apesar de sua vida curta, que veio a falecer, aos trinta e sete anos, vítima de tuberculose, foi um grande estudioso de vários campos do conhecimento incluindo a arte, literatura, psicologia, educação, linguística, filosofia, dentre outros. Ao entrar em contato com sua obra, percebemos o quanto ela é atual, apesar de ter sido escrita há seis décadas. Em virtude da imensidão de sua grande obra, não pretendemos aqui fazer um apanhado de seus escritos, isso não faz parte dessa pesquisa. Em contrapartida, detemo-nos a elucidar as ideias centrais de seus estudos que foram precípuas para epistemologia da metodologia da IGP.

Um dos pontos de convergência entre suas ideias na IGP encontra-se na dialética. Sobre isso “em suas pesquisas, Vygotsky buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que desse conta do psiquismo humano, fundamentando-se na dialética” (Cavalcanti, 2005, p. 187). A importância do método de Marx nos seus estudos foram fundamentais para a compreensão do desenvolvimento psíquico humano a partir da interação do homem com o seu semelhante no meio social, a qual é de grande relevância para se compreender as funções psicológicas superiores e os processos de mediação.

Em linhas gerais, Rego (2014, p. 49) evidencia essa assertiva ao postular que:

Assim, Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxista, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também como agente ativo na criação deste contexto.

Desse modo, os indivíduos (sujeitos) não são separados de sua realidade (objeto), longe disso, são inseridos diante dela, mediante a interpretação de suas contradições para que a realidade seja transformada. Ademais, faz com que os sujeitos se percebam enquanto ativos e pertencentes do processo histórico. Assim sendo, “a dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre sujeito e objeto” (Pires, 1997, p. 84). E foi exatamente isso que Vygotsky fez em seus estudos: uniu o sujeito e o objeto, ou seja, o indivíduo e sua realidade. Sendo que essa união possibilitou a interação entre os sujeitos, pois a aprendizagem não ocorre de forma isolada, e, sim em coletividade, diálogo e interação.

Acerca dessa lógica, Soares (2001, p. 109) assegura que:

A dialética sugere algumas preocupações básicas que devem ser levadas pelo professor: a observação, o reconhecimento, a identificação, a sensibilização do real imediato requerem ser desenvolvidas para a realização de abstrações simples, bem como para que sejam criados os mecanismos para uma atitude indagadora e reflexiva na investigação da realidade.

Em congruência com essa afirmativa, a dialética marxista presente na sua obra suscita o senso crítico para a compreensão da realidade a partir das funções mentais superiores do homem, sendo elas: percepção, memória e pensamento que se desenvolvem na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediado por signos (Cavalcanti, 2005).

A partir dessa afirmativa, a obra de Vygotsky fomenta e suscita questões relativas à análise de aspectos consagrados no campo escolar, mostrando como refletir acerca de ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, o autor se apoia em fundamentos que nos fazem sedimentar esse olhar pedagógico para o espaço escolar, estruturando sua forma de pensar a educação e os modos de intervenção possíveis para tal.

As ideias defendidas por Vygotsky apontam para a redefinição de uma escola que problematize, dialogue, discuta e agregue saberes indispensáveis à formação dos sujeitos. Um espaço que compartilhe projetos e experiências que transformem, que busque colaboração mútua e a criatividade. Por isso que Vygotsky apoiou-se na dialética marxista para romper com concepções psicológicas de sua época que se apoiava em teorias pragmáticas que considerava o desenvolvimento humano como algo apenas biológico, hereditário.

Além disso, as relações sociais, as influências do meio externo no desenvolvimento humano não eram consideradas. Posto isso “[...] na filosofia marxista, o homem é concebido como sujeito ativo que cria o meio, a realidade (age na natureza) e como produto deste meio (a natureza age sobre os homens)” (Rego, 2014, p. 101).

Em consonância com esse raciocínio, Pires (1997, p. 86) evoca que “o método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, de visão de mundo e práxis”. Com base no método dialético, Vygotsky partiu da seguinte afirmação: o homem não pode ser separado de sua realidade, e, nem de seu processo histórico. É preciso unir o sujeito ao objeto no movimento dialético ininterrupto. O ser humano é um ser social e cultural em constante transformação. É o que percebemos nas palavras de Rego (2014, p. 41) ao sentenciar que:

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio ambiente externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Nessa via de reflexão, é importante destacar outro ponto acerca dessa relação, o qual se refere aos estudos mentais do cérebro humano, em que Vygotsky o considera como

mecanismo dinâmico e móvel que permite guardar experiências e conhecimentos que formam a consciência. Logo, isso só é possível, por meio da interação social. Como bem nos assevera Oliveira (2019, p. 35) na passagem abaixo:

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.

Dentro dessa perspectiva, Vygotsky é conhecido por ser sociointeracionista, pois se dedicou a estudar o desenvolvimento e aprendizagem a partir da interação dos indivíduos com seus semelhantes no processo histórico-cultural da sociedade. Na perspectiva Vygotskyana, as experiências e os conhecimentos não são inatos aos seres humanos, pelo contrário, são adquiridas historicamente pelas relações sociais mediadas pela cultura.

Em conformidade com esse pensamento, “a cultura torna-se parte da natureza humana no processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (Oliveira, 2019, p. 34-35). É conveniente afirmar que o ser humano é cultural e social, pois é através das relações socioculturais que as experiências e os conhecimento são instituídos na mente humana.

A esse respeito, Morin (2011, p. 47-48) defende que:

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (*mind*), isto é, a capacidade de consciência e pensamento, sem cultura.

Em face disso, a dialética se torna importante nas suas pesquisas, pois o ser humano se desenvolve à medida que interpreta a realidade numa relação entre sujeito e objeto constituídos historicamente. Dito isso, “falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano” (Oliveira, 2019, p. 34).

Com base nos estudos sobre as relações culturais estabelecidas entre diferentes sujeitos face ao lugar em que estão situados, foi possível Vygotsky desenvolver discussões acerca do pensamento e linguagem, cognição, a mente, das relações simbólicas estabelecidas na mediação e construção de significados por parte dos indivíduos por meio das funções psicológicas superiores. Sendo assim, dedicou-se aos processos psicológicos que norteiam tais funções a partir de vínculos entre a memória, a atenção, a imaginação, representações simbólicas, as quais se voltam para sua relação com o contexto sociocultural de cada sujeito.

Concatenado com esse pensamento, Vygotsky (2001, p. 12) preconiza que “assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado”. A generalização do pensamento é a capacidade que a mente humana tem de analisar os seus conhecimentos sobre diferentes olhares e percepções adquiridas pela interação social e principalmente pelos signos e símbolos que compõe o nosso cotidiano.

A respeito dos símbolos e signos podemos dizer que são criados pela inteligência dos seres humanos para promover mecanismos de compreender o mundo de forma sistematizada pela cultura. Os signos estão presentes na nossa vida cotidiana, a exemplo da linguagem, a qual se constitui como um signo. É comum nos depararmos com símbolos que indicam perigo, atenção e que informam. A título de exemplo, todo cidadão já se deparou em algum momento de sua vida com símbolo de uma “caveira (crânio) sobre ossos cruzados”. Um símbolo que traz o significado (signo) que indica perigo, risco de vida.

Molon (2021, p. 95) fala que “os signos são a linguagem, as formas numéricas e cálculos, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos, enfim, todo gênero de signos convencionais”. Em consonância com isso, Rego (2014, p. 50) diz que:

De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água.

Os símbolos e signos são formas de comunicação e aprendizagem, os gestos, as cores, os objetos, os sons, os desenhos e outros, são infinitos. Um tipo de simbologia muito antigo são os desenhos nas cavernas, isso mostra que o uso dos símbolos não é algo recente e, sim, antigo, o qual faz parte do processo histórico e das experiências. Por esse motivo, Vygotsky (2001, p. 12) preconizou o seguinte:

Verificou-se que a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado. Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização.

Com efeito, os signos e símbolos são de extrema importância para perpetuação dos conhecimentos, tradições e costumes das gerações anteriores para as conseqüentes. Logo,

“sem a mediação dos signos não há contato com a cultura” (Molon, 2021, p. 102). Desse modo, a associação de signos e símbolos no processo de ensino e aprendizagem é primordial para estimular o processo de criação. A relevância da semiótica proposta por Vygotsky iluminou a Instalação Geográfica/Pedagógica enquanto metodologia. São elucidativas as palavras de Alexandre (2019, p. 87) a seguir:

A representação do conteúdo por signos e símbolos constitui o cerne do trabalho para com a metodologia da Instalação Geográfica. A relevância no processo de ensino e aprendizagem, em se trabalhar um determinado conteúdo por meio de signos e símbolos, ganha respaldo com base na teoria sociocultural de Vygotsky, que considera o meio sociocultural como propulsor para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, o autor acima ratifica que a IGP tem base na teoria sociocultural de Vygotsky, como já bem aludido anteriormente. É importante frisar que a interação sociocultural suscita a imaginação que suscitará a criatividade. A imaginação é algo inerente ao ser humano, ela é o princípio da criatividade. Não criamos algo, sem antes imaginá-lo na consciência. Essa capacidade é eminentemente humana, por isso é cultural. Logo, “natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorizações culturais se moldam os próprios valores de vida” (Ostrower, 2001, p. 5).

Nessa linha de pensamento, Vygotsky (2014, p. 4) preconiza que:

[...] a imaginação como fundamento de toda atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humana.

Ademais, a criatividade e a imaginação não ocorrem de forma instantânea. Então, “qualquer atividade imaginativa tem sempre uma história longa atrás de si. Aquilo a que chamamos criação é habitualmente apenas o ato do nascimento que ocorre como resultado de um prolongado processo interno de gestação e desenvolvimento fetal” (Vygotsky, 2014, p. 25).

Em sintonia com tal, é na realidade social que a imaginação e a criatividade são geradas. Face a isso, “todos os objetos do nosso cotidiano, incluindo os mais simples e habituais, são, por assim dizer, imaginação cristalizada” (Vygotsky, 2014, p. 4). Toda criação humana é fruto da imaginação, a qual nos move a pensar antes de realizar através da socialização e das experiências acumuladas.

Nesse sentido, Vygotsky mais uma vez nos fala que “a primeira forma de pensamento é social. Na medida em que se desenvolve, ela vai se subordinando cada vez mais às leis da experiência e da lógica pura” (Vygotsky, 2001, p. 28). Esse autor defendeu de forma veemente que o ser humano não se desenvolve sozinho, mas a partir da interação com seus semelhantes. As pessoas aprendem por meio da interação social, é assim que o pensamento se desenvolve desde a infância. “O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individualizado” (Vygotsky, 2001, p. 67).

Em conformidade com isso, Oliveira (2019, p. 49) esclarece que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só pode ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”. É por meio das relações sociais que ocorre essa relação, pois “a realidade social compreende os aspectos inerentes ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (Gil, 2008, p. 26).

Vygotsky foi um grande defensor da socialização das experiências dos indivíduos como parte fulcral para a aprendizagem. Tendo em vista que a experiência é algo inerente a própria existência humana, um depende do outro para existir, ou seja, são inseparáveis. Sendo assim, o processo de aprendizagem alicerçado nas experiências dos aprendizes possibilita a imaginação, uma das premissas responsáveis pela aprendizagem significativa, assim como a curiosidade e a criatividade.

Isso significa dizer que quanto mais experiência adquirida, mais se tem conhecimento, claro, se esses não forem separados durante o processo de ensino. São suas palavras “quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que o adulto, por ser menor a sua experiência” (Vygotsky, 2014, p. 12).

Em relação a esse pensamento, Ribeiro (2023, p. 26) propala que:

São as experiências anteriores que fazem com que a criação, os processos criativos, de projeção e de imaginação criadora da arte, da fantasia se aperfeiçoem por meio das experiências anteriores. Isso ocorre muitas vezes em etapas, em movimento de ato de pensar para a ação; isso não se dá de forma linear, mas dialética.

Nesse sentido, é coerente dizer que a metodologia da IGP se alicerça nas ideias de Vygotsky, pois possibilita que os conhecimentos geográficos e pedagógicos sejam ensinados convergindo com as realidades (experiências) dos educandos. Além disso, os discentes aprendem em interação com os colegas e professores. Assim como no pensamento desse

autor, é uma metodologia que une o sujeito ao objeto por intermédio das experiências como manifestadora da imaginação e da criação através do social por meio dos signos e símbolos.

Por causa disso, a criatividade para Vygotsky é o encontro de experiências anteriores com a realidade presente. No seu dizer, “qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre o produto do seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor” (Vygotsky, 2014, p. 32).

Na mesma concepção, Haetinger (2017, p. 76) diz que “o processo criativo é um dos mais vitais para os seres humanos”. Isso significa dizer que o ser humano cria para atender as suas necessidades e para sua sobrevivência. Vejamos um exemplo: o homem pré-histórico criou ferramentas de caças para conseguir o alimento para sobreviver. Essa criação foi perpetuada para as gerações futuras em virtude das experiências que são transmitidas pela socialização e cultura. Com o passar dos tempos, essa criação não foi substituída, apenas foi aprimorada pela técnica.

Por essa razão, Vygotsky nos fala que a criatividade não é algo célere, pois se constitui como um processo que envolve vivências e experiências. “O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (Ostrower, 2001, p. 5). É sobre esse pensamento que a IGP se alicerça, pois busca aflorar a criatividade do educando por meio de suas experiências.

Ora, Vygotsky nos ensinou que aprender não é observar o agora e, sim, olhar para as experiências anteriores para entender o presente. Aprendemos também com ele que o indivíduo não aprende sozinho, mas em interação com o outrem no processo de socialização. E percebemos que a interação social é o caminho para o desenvolvimento dos indivíduos.

Outra contribuição de Vygotsky foi fundamental para o desenvolvimento da IGP, a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) como é conhecida no Brasil, mas ele a definiu como Zona de Desenvolvimento Imediato. Segundo ele, “[...] a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato” (Vygotsky, 2001, p. 334).

No processo de ensino e aprendizagem é imprescindível o educador identificar o conhecimento prévio do discente, ou seja, o que ele já sabe fazer sozinho sem ajuda de outra pessoa para executar tal tarefa. Para Vygotsky, esse estágio dos conhecimentos que o aluno já possui é denominado nível de desenvolvimento real. Ao ter conhecimento sobre isso, o professor saberá o nível de desenvolvimento potencial do aluno, ou seja, o que ele consegue fazer com a ajuda de outra pessoa. Logo, a ZDP é a distância entre esses dois níveis.

Cabe ao educador saber explorar essa distância, caso contrário, o ensino não se concretizará. É necessário conhecer o que o aluno já sabe para saber até onde ele pode explorar a capacidade do aluno. Por exemplo, se o professor for ministrar o conteúdo de “Formação do Solo” e se o alunado não conhecer os tipos de rochas e o processo de sua formação, com certeza, não entenderá o conteúdo. Outro exemplo mais explícito é a mesma situação em que o professor resolve ensinar o aluno a dividir sem ele saber somar.

Por isso que essa teoria de Vygotsky é indispensável ao ensino e aprendizagem. Ribeiro, ao pensar a metodologia da IGP, alicerçou-se nesse pensamento. Ao mediar o conteúdo com a metodologia da IGP, o professor solicita que os alunos pesquisem acerca do que está sendo estudado. Em seguida, pede para os alunos escreverem um texto sobre o que aprenderam. Ao tomar posse dessas produções, o professor conhecerá o nível de desenvolvimento real dos alunos acerca do conteúdo.

A partir disso, a IGP é uma metodologia que explora o nível de desenvolvimento potencial dos discentes, tendo em vista que proporciona um ensino permeado de compartilhamento de conhecimentos entre os próprios alunos. Nesse sentido, aqueles alunos que não conseguiam entender um determinado conhecimento sozinhos, conseguirão. E a mediação do profissional da educação é premissa fundamental nesse processo. A partir disso, “o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) trata da questão de como a criança pode vir a ser o que ela ainda não é e deve ser” (Ribeiro, 2009, p. 566).

Nessa mesma perspectiva, acerca da ZDP, Vygotsky (2001, p. 331) preconizou que “por isso que a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento”.

Posto isso, inferimos que o pensamento de Vygotsky foi fecundo para essa metodologia, pois percebemos nesse subcapítulo as principais ligações da IGP com suas ideias. Sendo a primeira a dialética como alicerce para o conhecimento. Já a segunda é a interação social entre os indivíduos por meio de signos e símbolos mediados pelas experiências que suscita a imaginação e a criatividade interconectados pela cultura. E a terceira, a ZDP, que ilumina o processo de ensino e aprendizagem, ao elucidar que o aluno não aprende sozinho, mas em interação com seus pares, colegas e professor.

Em suma, o pensamento dos teóricos discutidos neste capítulo, bem como nos anteriores, possibilitou-nos conhecer as bases teóricas e epistemológicas que desenvolveram a IGP. Já o capítulo subsequente versa acerca da construção do conceito de base da IGP a partir das entrevistas com os/as pesquisadores/as que estudaram sobre essa metodologia.

5. INTERCÂMBIO DIALÉTICO NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE BASE DA IGP

É exatamente sobre a base da IGP que esse capítulo versa a partir das narrativas dos/as pesquisadores/as entrevistados/as. Estes foram identificados pelo último nome e ano de aprovação de suas pesquisas de mestrado e doutorado, a saber: Ribeiro (2014), Gomes (2021), Lima (2021), Nascimento (2021), Lôbo (2022), Silva (2022), Alencar (2020), Alexandre (2019), Silva (2019) e Silva (2020).

Intitulamos o capítulo de “Intercâmbio Dialético”, pois, a nosso ver, o momento das entrevistas possibilitou trocas de conhecimentos, ou melhor, “diálogos dialéticos” estabelecidos entre pesquisadora e entrevistados/as na construção do conceito de base da IGP por meio das questões que foram direcionadas a eles/elas durante a entrevista. Para isso, amparamo-nos na dialética, a qual, a nosso ver, atende a nossa proposta, pois “dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (Konder, 2008, p. 7).

É exatamente o que pretendemos, nesta tese, chegar a partir das argumentações sobre os conceitos definidos pelos/as entrevistados/as acerca da base da IGP. Para isso, elegemos aqui a dialética, pois “rejeita a ideia que nega ao homem a capacidade de conhecer o mundo” (Triviños, 1987, p. 25). Percebe-se que há uma convergência entre esta e a IGP como bem discutido nos capítulos anteriores ao ratificar que essa metodologia tem na sua gênese a dialética.

Conforme podemos visualizar tal afirmação nas palavras de Ribeiro (2023, p. 30):

O aluno (a), assim como professor, depuram o conteúdo pela pesquisa. Pelo ato da reflexão, iniciando o ato da ação dialética, passando para o ato da materialização. Em outras palavras, parafraseando Hegel, sai-se do senso comum da certeza sensível, passando para as fases da percepção em um movimento de negação do objeto, encontrando a sua síntese, que pode ser novamente negada, para que se chegue a um nível mais elevado da consciência, tornando-se diante desse processo dialético-e aqui pela associação e ressignificação dos símbolos e signos, formando, assim, o conhecimento.

Nessa perspectiva, para começo de conversa, é importante conhecermos os significados da palavra base para compreendermos qual se aplica no desenvolvimento do conceito do objeto-base da IGP. Pois bem, muitas palavras na Língua Portuguesa apresentam mais de um significado. Isso se chama Polissemia, por exemplo, a palavra manga, tanto pode

nos lembrar a fruta da mangueira, como também a parte da roupa (camisa, blusa) onde se comporta os braços e dentre outros significados.

Com a palavra base não é diferente, pois também é polissêmica. Logo, seu emprego dependerá do contexto em que se deseja utilizá-la. Constatamos essa afirmação no dicionário de Língua Portuguesa Evanildo Bechara (2011, p. 328).

(ba.se) s.f. 1Tudo que serve de apoio, sustentação ou fundamento. 2 Parte inferior de algo, e que lhe serve de apoio. 3 Fig. O que fundamenta algo. 4 Ingrediente principal de qualquer mistura. 5 Domínio de determinado assunto, ou conhecimentos gerais. 6 Produto da cor da pele us. Para esconder imperfeições do rosto ou para deixar mais firme a maquiagem. 7 Local onde se concentra certa atividade. 8 pol. Conjunto de eleitores de um parlamentar ou de militantes de um partido político. Base de dados *ver banco de dados em banco*. Tremer nas bases trazer medo ou susto; apavorar, assustar. [Do lat. *basis*, *is* (do gr. *básis*, *eos*).]

A partir dos vários significados da palavra base, elegemos estes: “1. *Tudo que serve de apoio, sustentação ou fundamento*” e “3. *Fig. O que fundamenta algo*”. A nosso ver, esses significados atendem aos critérios da utilização dessa palavra referente à IGP. Diante dessas denominações, é possível depreender a relação da base da IGP na construção dos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

No que toca ao primeiro significado, a base da IGP serve de apoio, sustentação para os demais objetos que são colocados sobre ela. Desse jeito, “[...] o objeto central será responsável por ‘instalar o conteúdo’ e o restante dos objetos” (Silva, 2020, p. 60). Em relação a isso, “[...] a arte da instalação se dá pela sobreposição de objetos diversos num objeto comum que tenha ligação ou remonte à ideia de algo relevante ao tema que será representado, ou ao conteúdo mais amplo no qual este esteja inserido” (Alencar, 2020, p. 45). A base geralmente é pensada a partir das experiências cotidianas com relação ao conteúdo que está sendo explanado. Nesse movimento, eclodem várias ideias que são pensadas de forma coletiva pelos envolvidos na construção da IGP.

Nesse sentido, a base apreciada como material de suporte não se resume apenas a isso. Ela ultrapassa a matéria, pois sua escolha ocorre a partir de associações entre o conteúdo e meio (realidade) em que a materialidade dos objetos estão presentes repletos de significados. Por isso, que o objeto-base da IGP além de suporte material, constitui-se também como axioma de representações do vivido.

Desse modo, a base da IGP representa os conteúdos estudados de forma material e imaterial. Esta, por elucidar os conhecimentos construídos na relação entre criatividade, pesquisa, arte e cotidiano. Aquela, por representar o objeto-base em sua materialidade.

A figura abaixo ilustra bem essa relação.

Figura 9: IGP-Formação continuada de professores



Fonte: Silva (2023).

No que diz respeito a IGP ilustrada acima, ela foi idealizada pela estudiosa desta pesquisa em comunhão com três colegas na disciplina “Formação de Professores” ofertada no segundo semestre do Mestrado Profissional em Educação (MPEDU/URCA). As docentes da aludida disciplina solicitaram a turma que elaborasse um produto acerca dos conhecimentos construídos na disciplina aliado com as nossas temáticas de pesquisa. Nesse sentido, resolvemos fazer como produto essa Instalação, pois atendia à temática dessa pesquisa, englobando as pesquisas das demais, a saber: “Formação de Professores”, “Renovação” e “Cultura Indígena e Afro-brasileira”. Logo, criamos essa obra de arte que representa a formação continuada de professores a respeito de tais temáticas que são imprescindíveis para o ensino.

A título de reafirmação, a seleção dos objetos cotidianos que irão compor a IGP ocorre no momento da “teia de ideias”. Nesse momento, selecionamos um “capelo” para ser o objeto-base. O objeto selecionado é carregado de significados concatenados com as experiências dos indivíduos mediante o ideário da tão sonhada colocação de grau (formatura), sendo parte da vestimenta para tal ocasião. Em virtude disso, a base não é só sustentáculo para os demais objetos. Ela é, sobretudo, o âmago dos significados e das relações com as vivências do grupo em harmonia com os conhecimentos. Há uma relação dialética entre o conteúdo, objeto-base e os demais materiais, ou seja, eles fazem parte de uma totalidade em que as partes não podem ser dissociadas, pois conversam entre si na construção de conhecimentos

geográficos e pedagógicos através da teoria e prática representada na obra de arte: a Instalação.

Essa dialetização é possível porque os objetos que permeiam nosso cotidiano foram criados para atender às necessidades das pessoas. Por esse motivo, são constituídos de histórias e significados. Os objetos não têm existência própria, pois são criados pela humanidade no transcorrer da história. Assim, sofrem mudanças e são ressignificados para suprirem os anseios das pessoas em diferentes épocas. Os exemplos são vários para explicar essa afirmação, mas solucionamos um para torná-la mais objetiva. É só pensarmos no relógio, um objeto que foi criado para orientar as pessoas acerca do tempo cronológico. Hoje percebemos relógios com várias funções que não apenas nos dizem as horas, como também informações acerca das condições climáticas, que evidenciam os comportamentos dos corpos das pessoas usuárias como os batimentos cardíacos e outras funções que atendem às necessidades das pessoas no tempo presente.

Então, é inequívoco que as criações (invenções) da humanidade são dinâmicas, assim como suas ações sobre o meio (natureza) e sociedade (espaço geográfico). Diante do exposto, percebe-se o porquê da escolha do “capelo” para essa Instalação, pois tal objeto é repleto de significados que remetem ao processo de formação das pessoas, ou seja, foi criado pelo homem para essa finalidade.

No que diz respeito aos demais objetos que dialogam com a base, temos o “cérebro” que representa que a formação de professores deve ser impreterivelmente contínua e permanente. Caso essa formação cesse, ela não terá sentido e morrerá; da mesma forma que a vida acaba após a morte cerebral. Outro material que utilizamos foi a “lupa” objeto que nos lembra a pesquisa, a qual é fundamental na formação docente. O educador que não pesquisa está fadado ao atraso profissional. Já a “peteca” faz alusão à Cultura Indígena. Em relação às “flores”, o “Coração de Jesus” e o “bule” remetem às Renovações. Referente ao “Livro Paradidático” acerca da Cultura Indígena e Afro-brasileira, faz alusão à importância dessa temática na formação continuada dos profissionais da educação.

Por meio dessa explanação, pretendemos ratificar que a base da IGP não deve ser interpretada apenas como um objeto que serve de apoio para os demais. Ela é, essencialmente, o elemento determinante da Instalação. Considerando que a partir dela a estética da obra de arte, bem como a materialização dos conteúdos através de símbolos e signos se concretizam. A base conversa com a temática que está sendo abordada em convergência com o espaço, tempo e pessoas. De uma forma mais objetiva, podemos dizer que a base, além de apoio

material, também fundamenta as ideias precípuas que levaram a sua definição enquanto parte fulcral da IGP.

Em geral, o segundo significado elegido por nós, a saber: *“é o que fundamenta algo”*, entra em cena ao revelar a essência das simbologias e signos presentes na IGP que são representados pelos objetos cotidianos. A base é a fundamentação teórica e epistemológica do processo de criação da IGP pela criatividade, pesquisa, arte e cotidiano. Desse modo, a base é o apoio e fundamentação da obra de arte em que se constitui essa metodologia, tendo em vista que faz essa ligação entre o concreto- objetos palpáveis- e o abstrato-conhecimentos, saberes e experiências, ou seja, as subjetividades das pessoas envolvidas na sua construção.

Nesse sentido, os subcapítulos aqui explanados versam sobre os diálogos intercambiados acerca das perguntas direcionadas aos/às entrevistados/as no momento das entrevistas. Tendo em vista que as narrativas dos/as entrevistados/as dialogam entre si, ou seja, não havendo dissonâncias nas respostas. Logo, as narrativas propaladas viabilizaram intercambiar, ou melhor, conhecer os conhecimentos construídos sobre a IGP para a construção do conceito do seu objeto-base.

5.1 A base como representação dos signos e símbolos no processo de ensino e aprendizagem

Primeiramente, é importante compreender a relação do termo “representação” com essa metodologia. Também, é imperioso entender o que são os signos e símbolos, vocábulos que, de forma amíuê, são mencionados nos trabalhos dos/as pesquisadores/as entrevistados/as, bem como nas suas narrativas elucidadas nas entrevistas.

Introduzimos essa discussão pela representação²⁰, o qual é um conceito comumente utilizado na filosofia e que foi muito utilizado por grandes filósofos como Marx, Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Fink e outros. Conforme preconizado por Lefebvre (1983), na sua obra intitulada *“La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones”*. Diante dessa afirmação, é coerente ratificar que o termo “representação” possui inúmeros significados.

²⁰ O termo representação é um conceito muito abrangente, o qual se encontra em constante discussão em vários campos do conhecimento. É comumente estudado na filosofia, sociologia, psicologia e dentre outras áreas. Em virtude de seu vasto alcance, não pretendemos nessa dissertação discuti-lo, pois nem é objetivo dessa pesquisa. Na verdade, o elencamos para enfatizar que a IGP enquanto metodologia de ensino que se ampara na ligação dos conteúdos com a realidade, estabelece ligações com tal. Isso porque, a representação é manifestada pela sociedade, a qual é o berço de todo conhecimento.

Isso demonstra a grandiosidade desse termo na esfera social. Não pretendemos aqui discutir este à luz desses autores. Mas, elucidar sua relação com a IGP, a qual é representação de conhecimentos construídos historicamente em uma obra de arte através da materialização de signos e símbolos. Trazer aqui suas diversas interpretações não é o objetivo desse trabalho, mas elucidá-la no que diz respeito à noção de como forma de compreensão do mundo se faz pertinente.

Em se tratando disso, Silva (2020, p. 53) nos diz que:

Por ser uma forma de expressão adaptada das artes visuais, abriga em seu entorno certas limitações, não se busca por meio dela, somente, desenvolver conhecimentos estéticos, tampouco ilustrar determinada realidade por meio de uma representação subjetiva de mundo, porém, enquanto instrumento metodológico, visa se apropriar da estética e da representação como ferramenta didático-pedagógicas, tendo como finalidade e missão, atingir objetivos educativos.

Ao encontro do mesmo ponto de vista, Serpa (2014, p. 488) nos fala que “[...] é impossível a vida sem representação, que as representações são formas de comunicar e reelaborar o mundo, aproximação da realidade que, no entanto, não podem substituir o mundo vivido”. Logo, é compreensível que a IGP é representação, pois emana o conhecimento construído a partir da compreensão do mundo. Em outro dizer, os conteúdos escolares são mediados pelo educador em relação a realidade dos educandos. Assim, eles atribuirão significado ao que foi estudado e aplicarão tais saberes em suas vidas enquanto sujeitos protagonistas da dinâmica socioespacial.

Isso é importante para que não ocorra o que Alves (1994, p. 14) indaga com veemência: “mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida?”. Tal ideia reforça mais uma vez o porquê de a IGP ser uma representação, pois contribui para que as crianças e adolescentes sejam perspicazes em suas escolhas e direções diante da tomada de consciência como sujeitos cognoscitivos frente ao mundo que os circunda. Sob esse olhar, Schopenhauer (2005, p. 75) apregoa que “[...] o mundo é absolutamente representação e precisa, enquanto tal, do sujeito que conhece como sustentáculo de sua existência”.

Reafirmamos também que a IGP é representação porque é arte que desencadeia o ato criativo. Como ratifica Lefebvre (1983, p. 225) “el arte y la creación nacen, pues, y se desarrollan en la zona de las representaciones”. Por ser uma manifestação da arte, a IGP se insere nesse campo, pois “a produção artística de diversas épocas e civilizações, sempre constitui em importante documento de representação” (Junqueira, 2009, p. 4).

Amparado na mesma linha de pensamento, Makowiecky (2003, p. 23) pronuncia que “na representação, o sujeito encontra reflexos do seu próprio pensar, se permite inventar uma dimensão mais familiar do que pode ser conhecido porque reconhecida no cotidiano”. Diante disso, a IGP é uma representação social, pois representa conhecimentos que foram e estão sendo construídos na sociedade.

A IGP, como representação social, dialoga com os fatos sociais que são imanentes às ações humanas. Eis a importância dessa metodologia que se utiliza da arte para a inteligência desses de forma crítica e consciente. Acerca disso, “conhecimento e realidade deverão ser compreendidos dentro de contextos sociais específicos e suas relações analisadas a partir destes contextos” (Alexandre, 2004, p. 132).

Nesse entendimento, Lefebvre (1983, p. 20) preconiza que para se compreender a realidade é importante considerar os aspectos sociais coletivos e individuais dos sujeitos. Em suas palavras, “ahora bien, las representaciones también vienen de dentro, contemporáneas de la constitución del sujeto, tanto en la historia de cada individuo como en la génesis del individuo a escala social”. Isso reverbera que a representação não é uma fotocópia da realidade, pelo contrário, é um meio que nos permite apropriar-se dela na construção de conhecimentos. Por isso que ela não substitui a realidade, mas permite-nos conhecê-la através de suas múltiplas relações que são representadas pelas trocas de experiências, saberes e conhecimentos no meio social. O mundo é representação a partir do momento em que ele é compreendido através do conhecimento adquirido nas relações entre os indivíduos, disse Schopenhauer (2005).

Nesse sentido, a IGP é intrínseca à realidade, a qual se constitui como cerne de toda produção do que conhecemos e do que somos. Dando ênfase a realidade social, Minayo (2009, p. 14) postula que:

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.

É compreensível que a realidade e a IGP são inseparáveis. Esta, por meio da arte, procura compreender a realidade dos educandos através da interligação dos conhecimentos com a vida social. Aquela, é o ventre de toda forma de conhecimentos e saberes que são construídos na sociedade. Por esse motivo, a IGP é representação social, pois tem como intuito a apreensão do real. Assim sendo, “a representação social é uma modalidade de

conhecimentos e uma interpretação do real, determinada pela estrutura da sociedade onde ela se desenvolve” (Santos, 1994, p. 136). Por esse ângulo, não se separa representação da realidade.

Para iniciarmos essa discussão, trazemos aqui as narrativas dos/as entrevistados/as no que toca à seguinte questão da entrevista: o que a base da IGP representa na construção de conhecimentos geográficos e pedagógicos? Ribeiro (2014) propalou na entrevista que:

A base é o que representa o olhar do outro em forma de representação simbólica de um signo. O que é a representação? Conceito filosófico que eleva e atravessa as estruturas do cotidiano, como também as estruturas conceituais do que se estuda através dos elementos geográficos, ou não. Então, o que se representa? O que é aquilo que é representado? É dado pela mente, pela visão do outro. Então, há uma interpretação daquele objeto. A base é uma forma de representação de elementos simbólicos que são traduzidos através dos conceitos e temas da geografia e de outros saberes (Entrevista realizada em 17/06/24).

Nesse cenário, o pensamento de Ribeiro versa acerca da representação simbólica que a IGP representa por meio de signos e símbolos. Tendo em vista que “el signo no es sino la representación de una representación” (Lefebvre, 1983, p. 23). Isso é possível porque a criação simbólica (semiótica) é imanente à espécie humana.

Em comunhão com esse ponto de vista, Junqueira (2009, p. 2-3) infere que:

Para a Teoria Semiótica, signo é criação (de valor psicossocial e cultural) do ser humano para, por meio da linguagem, significar (querer dizer) o que há no mundo. Os signos podem ser verbais (palavras) ou não-verbais (gestos, desenhos, pinturas, imagens...) e são sempre dotados de valia social e valor cultural. Apenas o homem é capaz de dar significado às coisas. Os signos remetem a objetos em virtude de uma relação artificial (socialmente convencionada) e variável, competindo ao ser humano- na sociedade e na cultura- estabelecer-lhes os significados e propor sentidos.

Nessa direção, é sabido que os símbolos e signos estão presentes em nosso cotidiano, sendo na sua maioria meios de comunicação e formas de expressões carregadas de significados, sejam de elementos produzidos pela humanidade ou não. Então, “o símbolo é um objeto do mundo conhecido que sugere alguma coisa desconhecida; é o conhecimento expressando vida e sentido do inexprimível” (Jung, 1964, p. 264).

Em virtude disso, a base da IGP assume uma representação simbólica, pois é inerente e inseparável da vida social, uma vez que como já mencionado anteriormente, a base é um objeto do cotidiano repleto de significados. Isso porque na vida social tudo pode assumir a condição de símbolo e signo. Como podemos constatar mais uma vez no pensamento de Jung (1964, p. 232):

A história do simbolismo mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos naturais (pedras, homens, vales, montanhas, lua e sol, vento, água e fogo) ou fabricados pelo homem (casas, barcos ou carros) ou mesmo formas abstratas (números, o triângulo, o quadrado, o círculo). De fato, todo o cosmo é um símbolo em potencial.

Nesse seguimento, a base da IGP é um símbolo, pois é constituída de um objeto carregado de significados (signo). Destarte, “o signo torna-se unidade de um sistema que engloba objetos, homens e linguagens numa só operacionalização” (Junqueira, 2005, p. 150). Nesse prisma, a base deve ser interpretada e compreendida, não se limitando apenas ao objeto que serve de sustentação e apoio para os demais que a constituem. É fundamental ser interpretada em sua essência simbólica enquanto elemento repleto de interpretações e significações. Nesse sentido, a base é um símbolo vivo, pois representa as vivências dos seres humanos.

Levando em consideração que “[...] todo símbolo é uma coisa viva, num sentido muito estrito que não apenas figura retórica” (Peirce, 2005, p. 40), isso foi bem colocado por Silva (2020), na entrevista, ao dizer que “a base representa além do suporte e sustentáculo, é pensá-la como meio para a exposição ser interpretada” (Entrevista realizada em 01/06/24). Nesse sentido, o objeto-base da IGP ao unir os demais elementos na formação da obra de arte, constitui-se como uma prática simbólica que se apropria do espaço no qual é instalada.

Isso significa dizer que toda manifestação artística é revestida de tal modo. Como bem apresentado por Makowiecky (2003, p. 4), exemplificando que “a literatura, por exemplo, é representação, porque é o produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. O mesmo serve para as artes plásticas, que é representação porque é produto de uma prática simbólica”. Sendo assim, as Instalações enquanto manifestação artísticas no campo da arte contemporânea, constituem-se uma dessas práticas simbólicas.

Por essa razão, Alencar (2020) nos narrou que “a base da IGP representa algo a ser referenciado na obra de arte, ou seja, o elemento marcante da Instalação” (Entrevista realizada em 01/06/24). A fala de Alencar coaduna com a linha de raciocínio de Makowiecky (2003, p. 04), ao propalar que “representação é uma referência e temos que nos aproximar dela, para nos aproximarmos do fato. A representação do real, ou imaginário é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo”.

Vistas essas ideias, é coerente ratificar que a base da IGP assume a referência para a compreensão do conhecimento que está materializado na obra de arte através de signos e símbolos, atribuindo significado ao aprendido e contribuindo para o desenvolvimento crítico do alunado. Logo, quando o educador, em coletividade com educando, cria uma IGP

alicerçada num determinado conteúdo ocorre uma representação do real na qual a base da Instalação é o núcleo desse processo.

Nesse sentido, por meio do objeto-base que é referência para a compreensão da obra de arte, suscita-se a criação de novos conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento do aluno. Isso porque ela se ampara nos conteúdos escolares atrelado à realidade do educando. Nesse movimento, utiliza-se desses não apenas para manter o que o aluno já sabe, mas para ampliar os conhecimentos que já possuem e contribuindo para a criação de novos.

Ainda alicerçados nesse pensamento, é verossímil que a base enquanto representação do referenciado na obra de arte está atrelada aos fatos sociais, os quais devem ser compreendidos para que a aprendizagem seja efetivada. Em vista disso, percebemos que:

Na medida em que fatos sociais são objeto do conhecimento, as representações são a parte conceitual do real. Paradoxalmente, as representações são constitutivas do social na medida em que os sujeitos só se situam com relação aos outros no momento em que os fatos sociais são apropriados pela consciência, isto é, representados pelo sujeito (Santos, 1994, p. 139).

É incontestável que a base da IGP é símbolo que representa os fatos sociais mediante o conteúdo dialogado em sala de aula ou além desse espaço. Ao dizer que a base é símbolo, referimo-nos a sua imagem simbólica que é revestida de significados na forma de signo. Em função disso, “todo símbolo é, em sua origem, ou uma imagem da ideia significada, ou uma reminiscência de alguma ocorrência individual, pessoa ou coisa, ligada a seu significado, ou é uma metáfora” (Peirce, 2005, p. 40).

Fato constatado nas palavras de Alexandre (2019), na entrevista concedida, ao dizer que “a base é a representação do conjunto do que está sendo trabalhado. Se pensar num saco de estopa para ser a base, é porque ele tem um simbolismo e representação do todo para ser trabalhado” (Entrevista em 05/06/24).

Por sua vez, “[...] a imagem se revela símbolo porque, mantendo-se suas raízes tanto no sensível como no inteligível, recebe igualmente as significações das experiências vividas tanto na subjetividade como na objetividade do cotidiano” (Strongoli, 2002, p. 199). Isso significa que a base da IGP, em inter-relação com os demais elementos que a constitui como imagem simbólica, torna os conhecimentos que estão no intelecto das ideias (abstrato) em concretos pertencentes a sua realidade através da materialização em símbolos e signos. Acerca desse processo de materialização dos conteúdos, a base representa, segundo Lima (2021):

Um aspecto muito importante porque pode ter e conectar essa tríade presente na metodologia: reflexão, ação e materialização. Desde o início, ela segue como algo

que vai fundamentar e pensar nessa base. Reflexão que estamos pensando na base, na ação estamos direcionando essa instalação a partir dessa base. Constrói-se nessa tríade até se materializar (Entrevista em 17/06/24).

A tríade reflexão, ação e materialização que está atrelada à simbologia (objeto-base da IGP) é alicerçada na categoria do materialismo histórico-dialético a partir do processo artístico produzido historicamente pela humanidade. Sendo assim, a “reflexão” ocorre por meio da pesquisa, a qual subsidia os conhecimentos acerca do conteúdo que está sendo estudado. Já a “ação” é a continuidade da reflexão no ato de categorizar os elementos simbólicos que foram pensados pelos alunos mediante a pesquisa. Nesta, o objeto-base é o representante, pois representará o símbolo.

Por último, a “materialização” que representa os materiais/objetos criados ou não pelo homem que se materializam na base da IGP por intermédio dos símbolos e signos (Ribeiro, 2023). Consequentemente, “a matéria é a base e o campo para modelagem artística” (Heidegger, 2010, p. 63). A partir do pensamento desse autor, inferimos que a base da IGP é a matéria (objeto) na qual, a partir dela, a obra ganha corpo. Mas, ela ultrapassa a matéria, revelando-se como imagem simbólica que interpreta e significa o conteúdo geográfico e pedagógico por meio de signos. Fato revelado por Silva (2019) ao narrar que:

A base é o elemento lócus de onde vai ser materializado o conhecimento/ou conteúdo apreendido em sala de aula. Para mim representa o elemento que é utilizado para materializar os signos e símbolos que constitui a Instalação geográfica/Pedagógica (Entrevista em 05/06/24).

Com sua narrativa, Silva (2019) quer nos dizer que base é o elemento-lócus porque se faz símbolo e signo como representação do real através de conhecimentos construídos de forma dialética entre o educador e o educando. Ela é lócus, pois reverbera o teor metodológico, prático e crítico da obra de arte. Concorde-se aqui como ponto de partida que “a obra é símbolo” (Heidegger, 2010, p. 43).

Para Nascimento (2021), *“a base representa uma organização para a Instalação, porque uma coisa é você jogar esses símbolos e signos de maneira solta e outra é ter uma base para montar os signos e símbolos”* (Entrevista realizada em 03/06/24). Sua fala coaduna com o pensamento de Merleau-Ponty (1991, p. 94) ao proferir que “os signos organizados possuem seu sentido imanente, que não se prende ao ‘penso’, mas ao posso”. Isso significa que a imagem simbólica representada pela base reflete ação, pois ao apreciá-la o público interpreta a partir de suas vivências. Então, viver é ação e, por isso, a base enquanto organização dos signos é ação.

Logo, “um símbolo é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto” (Peirce, 2005, p. 52). A base como símbolo que organiza os signos e permite a interpretação da Instalação é representação do vivido que transforma o pensar em ação. Por sua razão, é coerente reiterar que base é um símbolo repleto de signos que convergem dialeticamente com vias a interpretar conteúdo/assunto ou tema abordado.

Nesse sentido, é de grande valia o que Gomes (2021) narrou ao dizer que a base representa “*uma das principais partes, pois se formos analisar, a base é o que fundamenta, é a ideia principal é o que traz organizada dentro de uma lógica relevante para o trabalho como um todo, dando sentido a concepção de Instalação*” (Entrevista em 04/06/24). Nisso, observamos que a base é símbolo, pois reordena elementos/objetos cotidianos pensados por associações entre o conteúdo estudado a ser materializado na Instalação.

Atendendo à explanação acima, Jung (1964, p. 18) ratifica “o que chamamos símbolos é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional”. Assim sendo, Silva (2022) revelou na entrevista como ocorre essa representação simbólica que traduz a base da IGP, como exposto a seguir:

A base vai resumir a representatividade que vai ter toda a Instalação. A base tem que conversar com a representação do tema geral. Por exemplo, se você for estudar sobre sistema solar, a base tem que conversar com esse tema e ter um sentido mais amplo. Se ela não tiver, perde o sentido da Instalação que não representará o todo. A base é o todo e suas partes são os objetos que a integram (Entrevista concedida em 25/07/24).

Com efeito, compreendemos que a base da IGP é um elemento simbólico que contém significados que se revela na forma de signos. Nessa linha de pensamento, é fundamental entendermos de que forma a base se comporta como representação do real através desses signos. Para isso, vale destacar o pensamento de Peirce (2005, p. 10) que define três tipos de signos indispensáveis ao raciocínio, a saber:

O primeiro é o signo diagramático ou ícone, que ostenta uma semelhança ou analogia com o sujeito do discurso; o segundo é o índice que, tal como um pronome demonstrativo ou relativo, atrai a atenção para o objeto particular que estamos visando sem descrevê-lo; o terceiro (ou símbolo) é o nome geral ou descrição que significa seu objeto por meio de uma associação de ideias ou conexão habitual entre o nome e o caráter significado.

É inequívoco que a relação da base da IGP como obra de arte representa os três tipos de signos conforme a definição de Peirce. A base, por exemplo, constitui-se como ícone a partir da escolha de um determinado objeto para vir a ser a base da Instalação. Isso porque tal iniciativa é mediada pela sua semelhança e analogia com a temática de estudo. Em consonância com isso, Lôbo (2020), na entrevista, falou que a base representa “*o conceito-chave da instalação, pois vai ter que procurar algo que relacione aos outros elementos da instalação*” (Entrevista em 02/06/24).

Na função de índice, a base da IGP estabelece uma ligação com os demais elementos que a constituem. A partir disso, há uma maior visibilidade para ela como forma de sintetizar as ideias que estão expostas na obra de arte. No que concerne à base com função de símbolo, é exatamente a interpretação da obra de arte através da ligação entre ela e os demais elementos que conversam entre si de forma dialética, uma ideia/conteúdo que a Instalação representa. Isto é a representação do todo.

A partir disso, “entende-se por meios semióticos cada um dos sistemas de signos inventados pelos homens para representar-se (espécie de ‘tradução’) e compartilhar entre eles a percepção que têm do mundo e deles mesmos” (Pino, 2003, p. 288). Por esse motivo, a base da IGP é semiótica. Em suma, mediante as narrativas aqui dialogadas, podemos ratificar que a base da IGP representa o âmago do processo de ensino e aprendizagem através da representação dos conteúdos em símbolos e signos como forma de compreensão da realidade por meio da arte.

5.2 A importância da base da IGP no processo de ensino e aprendizagem

Tendo a base como suporte e fundamento na constituição da IGP, na mesma linha atinente às questões acima, foi perguntado aos/às entrevistados/as o seguinte: qual a importância da base para a Instalação Geográfica/Pedagógica? Como resultado, Alencar (2020) definiu a importância da base na sua entrevista com as seguintes afirmações:

A minha concepção é a simbologia-referência, que é assim, um elemento marcante por conta de remeter a algum fator principal da Instalação e também porque é um elemento comum aos trabalhos envolvidos. Ela é importante justamente por isso, porque chama a atenção, porque faz uma referência, que reafirma, que critica ou ironiza o que vai ser abordado. Uma ideia de identidade para aquela representação (Entrevista concedida em 01/06/24).

Nesse contexto, percebemos nas palavras da entrevistada que a base se constitui como identidade da representação. O que ela quer nos dizer é que o objeto-base revela o

conteúdo da Instalação. Ele é o ponto de referência para os demais elementos que a compõem na compreensão do conteúdo (temática) que a IGP representa. Por essa razão, a entrevistada a citou como “simbologia-referência”.

Nessa mesma linha de pensamento, Gomes (2021) discutiu na entrevista que:

Eu defino a importância como primordial porque temos aquilo que damos sentido e abarca e une elementos. Assim, a base dá sentido ao trabalho com seu objetivo de contemplar os aspectos daquilo que façam sentido para quem vai apreciar e dá sentido para o avaliador, o apreciador, o aluno, quem vai aprender esse movimento dialético (Entrevista concedida em 04/06/24).

Isso significa dizer que a base da IGP como elemento primordial da obra de arte convida o público a participar dela. A base não se resume à matéria e à aparência estética. Ela é mais do que isso, é um caleidoscópio de significações. Perante o exposto, “hoje está para mim mais claro do que nunca que não é a aparência exterior o que dá a característica da obra de arte e sim o seu significado, que surge do diálogo entre o artista e a matéria com que se expressa” (Oiticica, 1986, p. 30).

Em consonância com as ideias anteriores, Nascimento (2021), outra entrevistada, nos diz que *“a base é importante na organização, em dar organização e visibilidade aos símbolos, favorecer a visibilidade dos símbolos”* (Entrevista em 03/06/24). Logo, sua fala é inteiramente digna de interesse, pois como já aludido anteriormente, a base inicia todo o processo de criação da IGP. Ela funciona como “porta” (meio) de entrada para a estética da obra de arte. Por esse motivo, organiza os signos e símbolos que irá compô-la. Ou melhor, utilizando-se das palavras da entrevistada “dar visibilidade” aos elementos que constituem a Instalação. Todo o processo de criação se inicia a partir dela, uma vez que ela organiza as ideias e se constitui com a parte central da obra.

Assim, percebemos que a narrativa de Lôbo (2022), outra entrevistada, está em congruência com esse pensamento ao professar que:

Instalações vêm de questões artísticas e você tem que instalar os outros objetos nessa base. Ela que vai segurar o conceito total. Então, a importância da base é que ela vai unir os outros elementos e vai mostrar como eles vão estar conectados uns aos outros, ou seja, a partir dela é que vai fazer o tema central da Instalação” (Entrevista realizada em 02/06/24).

Essa união que a base faz com os demais elementos que a compõem reverbera sua importância para a apreensão do conteúdo pelos alunos em consonância com suas realidades, graças a sua capacidade tanto de apoio como de fundamentação. Nesse sentido, por causa disso, Silva (2020) esclareceu na entrevista que *“a base é elemento central, suporte de*

objetos. Mas sem encerrar como meio de sustentação” (Entrevista concedida em 01/06/2024).

Ao convergir com a mesma ideia, Silva (2019) nos lembrou, na entrevista, que a base é importante porque tem como meta *“materializar os signos e símbolos do conhecimento pedagógico e geográfico que foi trabalhado em sala de aula. O ambiente, local espaço que concebe essa materialização do conhecimento”* (Entrevista concedida em 05/06/2024).

Ao dizer que a base é importante porque materializa os conhecimentos estudados em sala de aula, Silva (2019) ratifica que a base é “epicentro” dos tremores que desencadeia a criatividade dos educandos e educadores, movimentando-os a pesquisar e aprender sobre o conteúdo. Nesse sentido, com a IGP, os envolvidos na sua construção tornam os conhecimentos geográficos ou pedagógicos elaborados durante todo o percurso metodológico em concreto (materializado), numa obra de arte através do objeto-base e os demais, os quais, juntos, formam o todo da IGP. “Esta materialização se concretiza a partir de uma Instalação que contempla a análise reflexiva teórica, a experimentação prática e produção de um trabalho artístico que expressa todos os pensamentos obtidos sobre um dado espaço ou conteúdo [...]” (Silva, 2019, p. 13).

Por sua razão, a Instalação é uma obra de arte que pode ser sentida e tocada, bem como desencadeia o senso crítico dos cidadãos. Ribeiro (2014) aludiu tal relevância da base, nesse quesito, da seguinte maneira: *“a base é importante porque é pensada diante do objeto de estudo”* (Entrevista concedida em 18/06/24). Sendo assim, a Instalação desafia os alunos a pensarem criticamente sobre a realidade com a criatividade aguçada.

Ribeiro (2023, p. 07), mais uma vez, elucida essa relação ao falar que:

A criatividade será desenvolvida com seus alunos levando-os à consciência crítica, explorando o conteúdo ensinado, pesquisado e associado por meio de signos e símbolos ressignificados para uma nova compreensão diante do processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Lima (2021), mais um dos entrevistados, preconizou que:

A base tem característica bem particular, pois vai ser como um gatilho no ensino-aprendizagem. A base vai permear todo o processo, inclusive, esses gatilhos de criatividade porque vai direcionar para outros objetos. Conforme Emerson coloca, “Pode ser produzido pelo homem ou não”. Vai refinando essa criatividade ao mesmo tempo que vai se tecendo (Entrevista concedida em 17/06/24).

É importante destacar a metáfora usada por Lima (2021) ao dizer que *“base é o gatilho da criatividade”*. Ele a utilizou porque a escolha pelo o objeto-base da IGP só

acontece por meio da criatividade, sem ela, isso jamais acontece. Mas, afinal, como esse gatilho é acionado a partir desse processo? Tudo se inicia por meio da pesquisa que possibilita aquisição de conhecimentos. A partir desses, a criatividade começa a ganhar impulso mediante o exercício de associação do conteúdo pesquisado e aprendido pelo discente e docente na seleção, principalmente do objeto-base e dos demais que irão compor a Instalação.

Mediante essa discussão, observemos, detalhadamente, na explanação do entrevistado abaixo, como a base pode ser “um gatilho para a criatividade” no processo de ensino e aprendizagem por meio da IGP:

A base tem característica bem particular, pois vai ser como um gatilho no ensino-aprendizagem. Quando falei que ia usar um prato, por exemplo, começaram a associar a base aos conteúdos e pensando os símbolos. A base, em meu trabalho, serviu como gatilho para pensarem de forma criativa, associando os conteúdos trabalhados, objetos e significados deles. E foram lapidando, alguns objetos precisam de associação maior para entenderem. Quando estava no processo, trabalhando com os objetos, expressaram-se, em associar aos produtos que detinham em casa, ligados ao cotidiano. Percebi que foi um gatilho daqueles que tivessem esse aspecto de criatividade explorado. Começassem esse aspecto criativo deles. Essa base foi um gatilho para que eles comessem um processo criativo que a instalação contém, evidenciando o cotidiano dos sujeitos aos aspectos do cotidiano. Como eram de zona rural, a base ajudava a eles a pensarem o cotidiano e os objetos para representarem, significarem o conteúdo. Seria o pensar criativo da base (Entrevista realizada em 17/06/24).

A partir da narrativa acima, inferimos que o exercício de associação entre o conhecimento construído com os elementos do cotidiano é premissa fundamental para a criatividade na inter-relação do conteúdo com símbolos e signos para a aprendizagem do alunado. Em relevância ao exposto, Ribeiro (2023, p. 25), notadamente, endossa que:

O aluno diante de sua pesquisa é levado a criar novos símbolos e signos, o que só será possível pelo ato de associação entre um elemento e outro, realizando a ponte, ativando cognições que só são possíveis a partir de sua pesquisa sobre conteúdo determinado. Dessa forma o aluno passa a criar, a inovar a sua prática em um saber, que é conquistado por ele e é construído internamente.

Nesse rumo para entendermos como isso ocorre, Vygotsky nos contempla ao pontuar que “a associação sempre assegura esse vínculo bilateral entre duas representações: uma vez o casaco pode lembrar o homem que usa, outra vez a aparência do homem pode fazer lembrar o casaco” (2001, p. 401). Com a IGP, o discente é estimulado a associar o conteúdo com os objetos do cotidiano, representados por signos e símbolos, os quais expressam significados que se remetem ao teor de conhecimentos construídos durante o processo de aprendizagem. Como bem elencado por Alexandre (2019, p. 133) na passagem:

Os signos e símbolos são pensados a partir do plano do real, tendo por base o conteúdo e o cotidiano, ambos em estreita articulação. Esse processo de aprender e representar o conteúdo exige que o aluno abstraia e isole fatos e fenômenos, estabelecendo um movimento que vai do particular ao geral. Com isso, o aluno é colocado a realizar o movimento entre o conteúdo (abstrato) e o objeto (concreto), propiciando, desta forma, a formação de conceitos por associação.

Em verdade, a base funciona como um “gatilho”, pois ela dá início a todo esse processo. Os “gatilhos” da criatividade são acionados através da curiosidade acerca da associação do aprendizado com um objeto que faça relação ao conteúdo. Essa etapa de pensar um objeto para ser a base é considerada, na IGP, como uma das mais importantes, pois tal elemento é o caminho que direciona a escolha dos objetos que serão sobrepostos sobre tal objeto (base).

Para exemplificar essa afirmação, trazemos aqui uma Instalação sobre a temática da “Poluição dos Oceanos”, a qual foi realizada sob a mediação da pesquisadora deste estudo junto com as crianças do Projeto Biblioteca em Minha Casa (BEMC), no município de Nova Olinda-CE, em 2023. A temática foi discutida em grupo e, após isso, as crianças foram orientadas a pesquisarem com o intuito de aprender sobre o conteúdo. Elas escreveram um texto sobre o que aprenderam durante esse processo. Mais uma vez, em grupo, compartilhamos os conhecimentos, momento que Ribeiro define como “teias de ideias”.

A partir disso, começamos a pensar qual seria a base para nossa Instalação. Nesse momento, “o gatilho” da criatividade foi acionado corroborando para que escolhêssemos um “landuá de pesca” para ser o objeto-base. Dentro dele foram colocados copos descartáveis, canudos de plásticos, garrafas pets, um chinelo, tampinhas de garrafas e sacos plásticos.

Conforme podemos visualizar na imagem a seguir:

Figura 10: Apresentação da IGP-Poluição dos Oceanos



Fonte: arquivo da autora

Essa Instalação mostra que os conhecimentos são construídos pelos integrantes do grupo de forma crítica, uma vez que, por conta da pesquisa, faz-se com que a criança ganhe autonomia diante de sua realidade. É a partir da pesquisa que o “gatilho” da criatividade é ativado na busca pelos objetos cotidianos que apresentem significados que coadunem com os conhecimentos que foram construídos. É inequívoco que a IGP é uma arte crítica, pois denuncia a realidade que não está isenta dos problemas que a própria espécie humana ocasiona na Terra.

A criticidade dessa IGP é emanada pela sua estética ao suscitar questionamentos entre os idealizadores dela e o público que a aprecia. Como bem podemos depreender, é mais comum utilizarmos um landuá²¹ de pesca para capturar peixes, e não para colocarmos lixo. Isso evidencia o objetivo dessa arte que é atribuir novos significados aos objetos cotidianos. Ao fazer isso, essa IGP aponta críticas à poluição das águas, dizendo-nos que há uma grande quantidade de lixo nos oceanos, a ponto de comprometer a vida das espécies marinhas, como também da humanidade. Podemos trazer aqui uma frase comumente utilizada no campo da pesquisa acerca dessa temática que diz o seguinte: “há mais lixo nos oceanos do que peixes”. Por tal razão, a IGP é uma arte que nos faz pensar certo. Com esse propósito, “a instalação insere os alunos em práticas que envolve a criatividade, a pensar fora dos padrões

²¹ É um objeto feito de linhas de pequeno porte utilizado para pescar peixes. Assemelha-se a uma rede de pesca.

tradicionais, a articulando temas da realidade, propiciando novos caminhos, pensamentos e aprendizagem” (Silva, 2019, p. 75).

A viabilidade de todo esse processo ocorre tendo em vista que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (Minayo, 2009, p. 16). No processo de construção da IGP, a pesquisa é ação, pois une teoria à prática na práxis pedagógica entre o conteúdo mediado, o aluno e o professor. Com essa metodologia, a pesquisa não é separada do ensino, fato que Freire (2011, p. 21) sempre defendeu ao preconizar que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefares se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A pesquisa é a responsável por despertar “gatilhos” que são sucedidos pela curiosidade que é premissa para imaginação e consequentemente para a criatividade. Dessa forma, “a pesquisa é um dos pontos-chaves da instalação [...]” (Ribeiro, 2014, p. 59). Ainda sobre a pesquisa na IGP, Alencar (2020, p. 45) postula que:

A pesquisa é uma das etapas mais significativas desse processo, pois os estudantes precisam pesquisar algum tema dentro do conteúdo para que possam complementar o que aprenderam com as aulas ministradas, tendo assim suporte teórico para o que irão representar materialmente na Instalação.

Há de se considerar que isso acontece, inicialmente, através do impulso da imaginação sobre o objeto-base que constituirá a obra de arte. Nesse momento os “gatilhos” da criatividade são acionados, tendo em vista que o ato de criar impulsiona o cérebro a pensar. Com isso, “assim, a criatividade é entendida como um instrumento de mudança e ensino” (Alencar, 2020, p. 29). Em aliança, “a criação parte do princípio da imaginação do novo e é precedida da vivência e experiência adquirida pelo ser humano durante sua vida. A criação possui um caráter reprodutivo daquilo já existente e experienciado” (Silva, 2019, p. 34).

Convém percebermos que a criação é inerente à vivência e experiência, por isso que o ensino não pode ser pautado na memorização, mas, sim, na compreensão do conteúdo frente à realidade. “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (Ostrower, 2001, p. 9). Dessa forma, o alunado é estimulado a criar. Quando pensamos, criamos e vice-versa. Dessa relação nasce a criatividade. Em outros termos, ao pensar, criamos; e, por conseguinte, construímos

conhecimentos a partir da realidade que nos circunda através da criatividade. Pertinente à discussão, é digno dizer que a criatividade está presente nas nossas necessidades cotidianas à medida que vivemos e criamos. Dado isso “a criatividade é, portanto, inerente à condição humana” (Ostrower, 2001, p. 53).

Ainda acerca da criatividade na IGP, Ribeiro (2014, p. 199) nos fala que “exercitar a criatividade é inventar para transformar consciente. Esse deve ser o objetivo do ensino”. Com a IGP, a pesquisa está para criatividade, assim como a criatividade está para a pesquisa. À vista disso, Alencar (2020, p. 72) torna fácil de compreender essa relação ao argumentar que “[...] esta metodologia desenvolve-se assentada em dois pilares: pesquisa e criatividade. Sua realização exige criatividade e esta requer imaginação, mas também conhecimento para a elaboração do novo, o que demanda pesquisa”.

Nesta lógica, há uma inter-relação entre esses aspectos, sem os quais se torna impensável a Instalação. A criatividade é a propulsora do ato criador e, sobre este, Ostrower (2001, p. 166), reiteradamente, nos contempla ao propugnar que “ao exercer seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido”.

Até aqui, a partir das narrativas dos/as entrevistados/as acerca da importância da IGP, constatamos que o objeto-base é importante por ser a parte central da Instalação, bem como ser a fundamentação teórica e prática de todo o processo de construção perpassando pela pesquisa, ensino, imaginação e criatividade. A base é importante porque a partir do pensar sobre ela, acionamos nossa criatividade e criamos.

Para Alexandre (2019), “a base é importante porque é o objeto principal e a representação do todo” (Entrevista realizada em 05/06/2024). Ao ratificar que a base da Instalação representa o todo, Alexandre quer esclarecer que a base é complexa e dinâmica, tendo em vista que “as instalações artísticas não partem do princípio de objeto artístico imutável, ao contrário, é mutável [...] (Butzke e Otani, 2021, p. 57).

Diante disso, a base significa que os conhecimentos do conteúdo que estar sendo mediado não devem jamais ser estudados separados da realidade dos alunos, pois a realidade é o todo onde os conhecimentos são construídos. O objeto-base nasce dessa realidade, por isso ela é o todo, conforme ressaltou Alexandre. Outra entrevistada, Silva (2022) propalou a mesma ideia ao falar que:

Ela vai ser a sustentação da Instalação do que os signos e símbolos no sentido do conteúdo ou da problemática que está querendo ser representada. Por exemplo, no trabalho de Emerson do doutorado, quando ele usou o caixão, eu considero uma

base impactante, pois os objetos que foram para dentro daquele caixão conversaram e convergiram com a base que ele utilizou. Então, a base é a sustentação da Instalação. Não adianta ter objetos significativos, se a base não for uma escolha crítica que converse com esses objetos (Entrevista realizada em 25/07/24).

À vista disso, é sabido que a construção de conhecimentos é um processo permanente e está atrelado às nossas vivências. Assim, a metodologia da IGP proporciona isso, pois alicerça na arte, criatividade, pesquisa e cotidiano no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos e pedagógicos de forma crítica. Em função disso, “[...] a Instalação apresenta grande flexibilidade e possibilita recorrer aos mais diversos materiais para que a criatividade do seu autor possa ser expressa” (Alencar, 2020, p. 72). É uma metodologia que nos faz aprender através da experiência, da vivência que proporciona o pensar criativo. Nesse ponto ela desperta gatilhos que incidem na nossa criatividade para criar e apreciar os diversos tipos de arte que estão presentes nas diversas culturas.

Desse modo, inferimos, a partir das narrativas dos pesquisadores entrevistados, que a base da IGP é importante no processo de ensino e aprendizagem porque ela é o elemento-lócus que suscita a pesquisa e une os componentes que a constituem. Assim, inicia o processo de criatividade por meio de “gatilhos” que associam os conhecimentos geográficos e pedagógicos em relação aos objetos do cotidiano a serem materializados por meio de signos e símbolos, atribuindo identidade e visibilidade à obra de arte.

5.3 Dá-se à luz ao conceito de base da IGP

Dando seguimento ao “Intercâmbio Dialético”, as narrativas dos/as participantes da entrevista foram tecidas aqui a respeito das seguintes questões: qual (ais) base (s) foi/foram utilizada (s) na IGP em sua Pesquisa? E qual o (s) porquê (s)? Como você conceitua base da Instalação Geográfica/Pedagógica? As respostas para tais indagações estão organizadas dentro da discussão do texto, respectivamente, na mesma ordem que se apresenta. Por esse motivo, iniciamos pelo quadro que ilustra os materiais/objetos que foram utilizados como base da IGP nas pesquisas de mestrado e doutorado dos/as entrevistados/as. Tal quadro pode ser visualizado abaixo:

Quadro 2: Objeto-base nas pesquisas da IGP (2014-2022)

Pesquisador/a (entrevistado/a)	Base (objeto)	Conteúdo	O porquê/motivo da escolha do objeto-base.
Lôbo (2022).	Rede.	Globalização.	“Porque o tema central era a Globalização. Então, a gente estudou sobre as redes de comunicação, transporte, financeira, política, tecnológica e informacional. Daí, foi a rede porque ela representava o conceito central que a gente queria trabalhar sobre as Instalações Geográficas”.
Lima (2021).	Prato.	Consumo e Meio Ambiente.	“Porque percebi que a relação que os alunos faziam entre consumo e meio ambiente era sempre ligada a produtos que eles tinham em casa, sobretudo, alimentícios. Aí, veio fortalecendo a ideia do prato”.
Nascimento (2021).	Capemba.	O lugar onde vivo.	“Utilizamos pelo acesso e relação com a temática, pois a capemba é o invólucro da palmeira que envolve o cacho de coco. Como a pesquisa foi desenvolvida no Baixio das Palmeiras, sendo um lugar de muitas palmeiras, como a pesquisa também estava relacionada ao lugar. Então, eu queria algo que representasse o lugar”.
Alexandre (2019).	Aro de bicicleta.	Fases do capitalismo.	“Utilizamos o aro de bicicleta para representar essa ideia de mundo capitalista que gira em torno do lucro.”
	Urupemba.	Continente Americano.	“Foi utilizado a Urupemba porque como representação da diversidade cultural”.
Alencar (2020).	Guarda-chuva.	Clima e a Interferência Humana nas condições climáticas.	“Utilizamos o guarda-chuva porque íamos tratar sobre o tema clima. Então, ele fazia referência ao tema. E, também, por ser um objeto de fácil aquisição aos alunos, remetendo-se ao conteúdo. Digamos assim: foi o elemento mais forte”.
	Gaiola.	Pioneiros na Industrialização.	“Porque traz referência de um ambiente fechado, uma ideia de aprisionamento de exploração do trabalhador. Fazendo a analogia do pássaro com a do trabalhador”.
Gomes (2021).	Peneira.	Paisagens sonoras.	“Basicamente por ser um elemento que se assemelha bastante acerca de proteção de uma caixa de som. O que se relaciona às paisagens sonoras. E, também, por estar relacionado ao dia a dia dos alunos, ou seja, ao cotidiano”.
Silva (2020).	Gaiola.	Coronelismo/escravidão.	A “gaiola sempre vai lembrar um espaço de hostilidade e de fechamento da liberdade”.
Silva (2019).	Cocho.	Domínios Morfoclimáticos ou Paisagens Naturais do Brasil.	“O cocho é um instrumento utilizado pelo homem do campo para alimentar os animais [...] ele foi escolhido porque se aproxima do curso de Agropecuária do IFCE/Tauá-CE. Os alunos o escolheram por seu um objeto bastante usado no campo”.
Ribeiro (2014).	Lata de tinta de 30kg.	Estudo da paisagem Urbana na Cidade do Crato-CE.	“Precisávamos de um material para ser pendurado no varal. Dos quatro lados era possível ver as fotos que foram trabalhadas das paisagens com a ficha que vem embaixo com a descrição das paisagens”.
Silva (2022).	Rede de pesca.	Latitude e Longitude.	“[...] quando eles pensaram a rede de pesca. Ela foi uma base muito forte. A rede de pesca foi criativa e, ao mesmo tempo, ela atingiu o que eles queriam dizer. Cada linha, cada meridiano e cada paralelo”.

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas

É notório que a escolha da base nas pesquisas dos/as entrevistados/as se deu mediante o processo de associação do conteúdo trabalhado em relação a um objeto do cotidiano dos alunos que lembrasse, de forma geral, os conhecimentos construídos em sala de aula. Expressando-se de outra forma, apuramos que as falas dos/as entrevistados/as acerca do porquê/motivo do objeto-base ocorreram em virtude da significação que tal objeto detinha, o que fazia lembrar o conteúdo. Essa relação acontece mediante interpretações entre o símbolo (objeto) e seu significado (signo).

Nesse enquadramento, é inequívoco dizer que a IGP possibilita a aproximação da matéria com a consciência através da materialização desses conhecimentos que se iniciam a partir do objeto-base presente no cotidiano. Em ponto de confluência, Alencar (2020), na entrevista, disse que *“eu conceituaria a base como um elemento comum do cotidiano e que é um referencial para o trabalho a ser referenciado por ele. Algo a ser representado e pode-se dizer que é uma teoria”* (Entrevista em 01/06/24).

A nosso ver, a entrevistada definiu a base como teoria porque, como já bem aclarado nas seções anteriores, o objeto-base é representação de conhecimentos através da simbologia que é meio de compreensão do mundo. Isso porque tudo que é fruto da ação antrópica no âmbito social é oriundo de teorias que estão sustentadas nas ciências e buscam a compreensão da realidade, sendo a dialética uma delas. Como ponto de fusão para esse pensamento, Köche (2011, p. 71) salienta essa relação ao dizer que *“o homem usa as teorias produzidas pela ciência para compreender, explicar, descrever os fatos existentes e mesmo prever os futuros. Domina os conhecimentos e o utiliza como rede para compreender e explicar o mundo”*.

Sob esse prisma, é imperioso destacar que a formulação de um conceito deve ser, na sua essência, concatenada às teorias que direcionam a humanidade a pensar através da ciência. Por causa disso, Alencar (2020) fez essa aproximação ao pensar o conceito da IGP como teoria, pois *“a significação dos conceitos é definida à luz das teorias que servem de marcos teóricos da investigação, proporcionando-lhes, dessa forma, um sentido unívoco, consensual e universal”* (Köche, 2011, p. 33). Neste aspecto a formação de um dado conceito é, epistemologicamente, inerente às teorias que, por meio da ciência, constroem conhecimentos que reverberam nas práticas sociais.

Ainda sob esse ponto de vista, interpretamos a fala da entrevistada ao dizer que a base é teoria porque ela tem como objetivo, na Instalação, reunir os elementos que a constituem para interpretação do conhecimento materializado na obra de arte. Assim como *“o objetivo das teorias é o de, através de reconstrução conceitual das estruturas objetivas dos fenômenos, compreendê-los e explicá-los”* (Köche, 2011, p. 93).

No que toca a Lima (2021), em sua fala, observamos que:

A base é um elemento importante, naquilo que a metodologia tem como fundamento e é ponto crucial na criatividade e se ligaria à ação multissensorial, tem tantos aspectos ligados à imaginação criativa, aspectos teóricos, campos práticos, mas entenderia como elemento multissensorial, posto que relaciona aspectos do espaço geográfico, da imaginação criativa e os sujeitos que, a partir de seu cotidiano, tentam entender sua produção no espaço. Pensaria ela como elemento fundamental ligado à questão multissensorial com elementos do cotidiano, sobretudo, na construção de espaço geográfico pelos sujeitos (Entrevista concedida em 17/06/24).

Ao dizer que a base estimula a criatividade por ser um elemento multissensorial, o entrevistado quer nos dizer que ela proporciona a quem assiste à IGP vivenciar a obra por meio dos seus sentidos. Nessa linha de pensamento, é uma arte diferente que foge do tradicional. A título de exemplo, ao visitarmos museus de arte, é comum as obras estarem protegidas para que o público não as toque. Com a Instalação é diferente, pois ela é uma arte que convida as pessoas a conversarem, trocar ideias acerca do que está sendo materializado, não se resumindo apenas a visão, mas em diálogo com os demais sentidos.

Concordamos com Matos (2024, p. 62) ao proferir que:

A presença de Instalações nos museus desempenhou um papel significativo na melhoria da experiência multissensorial das exposições. A qualidade multissensorial das Instalações desafiou a estrutura hierárquica tradicional ao envolver diretamente o corpo do espectador.

Em sintonia com isso, acreditamos que Lima (2021) nos contemplou com tal afirmação na tentativa de conceituar a base tendo em vista que sua pesquisa de mestrado intitulada “Instalações Geográficas e educação de surdos: uma contribuição ao ensino e aprendizagem da geografia na escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti-CE”, ratificou esse potencial multissensorial para alunos surdos. Segundo esse autor, na sua aludida pesquisa, a Instalação possibilita a valorização da experiência viso-espacial do aluno surdo por meio da representação do conteúdo através dos signos e símbolos.

Nesse aspecto são elucidativas suas palavras ao proferir que:

As imagens são uma forte linguagem para o aluno surdo, os gestos, o corpo, o olhar em conjunto com os signos e símbolos propostos, mas os movimentos das mãos, expressando os sinais, são determinantes para o conhecimento dos conteúdos [...] ressignificando o processo de ensino e aprendizagem necessário para a transformação da sala de aula (Lima, 2021, p. 87).

As simbologias presentes na IGP, especialmente em sua base, contribuem para tal efeito, visto que a Instalação é imagem das experiências do vivido. Ainda nessa mesma linha

de pensamento sobre o aspecto multissensorial, outra pesquisa merece ser citada, pois contempla tal afirmação, a saber: *Instalações Geográficas: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da Geografia para alunos com deficiência visual*”, de autoria de mais um entrevistado desta pesquisa, Silva (2019). Este concorda com Lima (2021) ao examinar que:

O uso das instalações geográficas exige que o professor lance mão de uma didática multissensorial para constituir e fomentar os conceitos que serão trabalhados em suas aulas, pois o aluno deficiente visual, para o melhor entendimento da geografia, deve experimentar todos os aspectos sensório-motores que emergem de um dado espaço (Silva, 2019, p. 13).

Nesse sentido, o objeto-base da Instalação, em harmonia com outros, traduz que arte não é um corpo inerte e sem vida, pelo contrário, é vida que precisa ser vivenciada. Assim sendo, rompe com a separação entre espectador e obra. Portanto, é uma arte inclusiva, tendo em vista que:

[...] a inclusão do toque como parte da experiência artística amplia a acessibilidade sensorial à arte para pessoas com deficiência visual. Através do toque, a arte torna-se mais inclusiva e acessível. Ao incorporar elementos táteis, como superfícies elevadas ou texturas, a obra de arte pode ser experienciada e apreciada por um público mais amplo, desencadeando a abertura a novas perspectivas, fomentando a inclusão social (Matos, 2024, p. 59-60).

Nesse contexto, Silva (2019), conceituou a base da seguinte forma:

A base de uma Instalação Geográfica/Pedagógica é o elemento/objeto físico e tecnológico e conceitual que proporciona um ambiente educacional interativo e imersivo, onde os participantes podem explorar e aprender sobre aspectos geográficos e pedagógicos de forma criativa (Entrevista realizada em 05/06/2024).

Diante da fala acima, inferimos que a base da IGP funciona como catalisador dos conhecimentos geográficos e pedagógicos estudados em sala de aula em conformidade com as experiências dos educandos e educadores, possibilitando-os, por meio da criatividade, aprender de forma significativa. Isso porque, ao pensar na base para representar o conteúdo, os envolvidos são imersos no campo de oportunidades que desencadeiam suas criatividade através das interações, trocas e compartilhamentos de conhecimentos.

Ao se deparar com a mesma ideia, Gomes (2021) assevera que *“a base serviria para dar sentido. Quando seleciono algo (saco de estopa, travesseiro) tenho o intuito que fundamente, rege e comporte os elementos (símbolos) para dar sentido. Acredito que está dentro dessa lógica. (Entrevista em 04/06/24).* Percebe-se que o entrevistado definiu a base da IGP como elemento que dá sentido à obra de arte. Em conformidade, Lôbo (2022) falou, ao conceituá-la, que *“a base seria o elemento ou conceito central da Instalação” (Entrevista em 02/06/24).*

Dessa forma, notamos que ambos os entrevistados seguem a mesma premissa de que a base é a parte principal da Instalação. Em outro arranjo, Nascimento (2021) conceituou a base a partir da seguinte linha de pensamento: *“definiria como um percurso importante, um passo importante durante um percurso”* (Entrevista realizada em 03/06/24). É sabido que sua fala coaduna com as ideias propaladas anteriormente, pois se a base é um percurso importante, isso significa dizer que é, também, o elemento central que lhe dá sentido.

No tocante a Alexandre (2019), explicita-se que *“um esforço de conceituação da base seria partindo mesmo da representação do todo ao conteúdo trabalhado e estudado em sala de aula. A base é esforço de conceituação, ou seja, representação do todo que está sendo trabalhado”* (Entrevista em 06/05/24). A resposta de Alexandre foi categórica ao dizer que a base representa o todo da obra de arte como uma forma de representação. Esta palavra também se faz presente no entendimento de Ribeiro (2014) ao conceituar a base:

A base seria uma forma de representação para um conceito geográfico e pedagógico. Traria elementos simbólicos na sua representação subjetiva e elevaria também essa subjetividade a um campo de representação imagética, porque as imagens que são observadas também carregam significados simbólicos do cotidiano e do desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos. (Entrevista em 18/06/24).

Nesse sentido, a título de reforço, o termo representação é mencionado na construção do aludido conceito, como podemos visualizar nas palavras de Silva (2020) ao falar que:

Eu diria que a base pode ser compreendida como meio de suporte e apoio que interliga a estética da Instalação, ultrapassando a noção de acessórios e exposição de objetos sem sentido. Eu penso que é a base que permite essa regularidade estética, e mais que isso, permite ao público o ato da apreciação dessa exposição no sentido de compreender o que a Instalação tem para oferecer entre representações de objetos e conteúdo (Entrevista em 01/06/24).

Sendo assim, “[...] a representação é tanto uma função (tornar presente algo que não está presente) quando o objeto representado (o significante)” (Cavalcanti, 2005, p. 190). Tomando como norte a ideia de Cavalcanti, é coerente inferir que a base da IGP é a representação de um objeto na condição de significante, ou seja, que através da interpretação suscita significados por meio de signos. Não obstante a isso, essa representação não se resume apenas “a exposição de objetos sem sentido”, conforme colocou Silva (2020) na ocasião da entrevista. Ela atinge um nível de consciência através de suas significações. Não é a exposição de objetos que foram expostos apenas por serem mostrados, mas para serem

interpretados a partir das vivências e experiências cotidianas na construção de conhecimentos, na proporção que uma das características desse tipo de arte que é a Instalação.

É sabido que as concepções acerca do conceito de base entre os entrevistados não se divergem em nenhum momento. Ao dizer que a base é a principal parte da Instalação, significa dizer também que ela é a representação do todo, pois este engloba a obra da IGP. Seguindo o mesmo rumo, Silva (2022) apreciou o conceito de base ao dizer que *“a base é a sustentação crítica, é o todo. E esse todo só tem sentido de todo se ele conversar com os signos que vão compor essa base. Então, ela seria o todo, não existe o todo sem as partes”* (Entrevista em 25/07/24).

Dentro das perspectivas e objetivos pensados nessa pesquisa, assim como a partir das análises, interpretações e descrições das entrevistas realizadas, bem como amparado no estudo bibliográfico acerca dos dez trabalhos sobre a IGP, como ainda nas teorias epistemológicas da supracitada, formulamos o seguinte conceito: **a base da IGP é a simbologia das representações dos conteúdos geográficos e pedagógicos por meio de signos e símbolos presentes no cotidiano. Constitui-se como a parte principal na interpretação e materialização dos conhecimentos numa relação dialética no processo de ensino e aprendizagem.**

É importante ressaltar que tal conceito não está engessado e pode sofrer modificações à medida que tal metodologia alcance novos espaços e públicos. A sala de aula é plural e dinâmica. Isso significa dizer que as metodologias de ensino precisam se reinventar para atender a essa dinamicidade carregada de desafios que se desenrolam na realidade do chão da sala de aula. Com a IGP não é diferente, pois não há prática didática-pedagógica enrijecida, pelo contrário, é mutável.

É pertinente destacar que criar um conceito não é algo simples, requer perscrutações desde a origem e finalidade de algo, tendo em vista que o fim é algo improvável, pois todas as coisas que existem na sociedade orbitam sob constantes transformações que as ressignificam. Isso porque o cerne de todo conhecimento se encontra na sociedade, a qual sofre metamorfoses infindáveis e quotidianas.

No capítulo que prossegue, é possível perceber que o processo de construção do conceito de base da IGP desvendou limites e possibilidades durante a realização da pesquisa. Assim feito, a pesquisa enquanto indagadora das respostas que procuramos, transforma-nos à medida que a vivenciamos como investigadores curiosos na busca pelo conhecimento.

6. ILAÇÕES FINAIS

A pesquisa é o caminho para se conhecer tudo que existe na sociedade. Ela é a fonte inesgotável dos conhecimentos construídos social e historicamente. Não existe conhecimento dissociado da pesquisa, pois ela não se apoia em achismos. Em verdade, baseia-se na ciência e teorias que fundamentam e regem a vida em sociedade. Logo, ciência e pesquisa estão imbricadas e, em hipótese alguma, é possível dissociá-las. Face a essa afirmação, podemos dizer que pesquisa é inerente à existência, engendrando novas formas de se situar no mundo.

Nesse sentido, é importante destacar que ciência e pesquisa são indissociáveis na construção de conhecimentos, pois emergem das inquietações, problematizações e dúvidas que permeiam nossa vida. É preciso questionar e duvidar para pesquisar, para existir e resistir. A pesquisa é o âmago da busca por respostas dos questionamentos que lançamos acerca de um objeto de pesquisa. Ao passo que ela é primordial para a vida em sociedade, também é árdua, portanto, exige estudo, disciplina, coragem, determinação, e, sobretudo, curiosidade epistemológica.

Ora, a pesquisa nos transforma à medida que a vivenciamos. Isso porque viabiliza a construção de conhecimentos que não tínhamos antes de iniciá-la. Todo conhecimento acarreta mudanças, pois só é possível transformar aquilo que conhecemos. Então, pesquisa é vida. Com base nisso, dizer que a vida é uma constante pesquisa que iniciamos desde o nascimento não é um exagero. É na clareza do pensamento científico a conclusão de que somos sujeitos-pesquisadores à medida em que somos inseridos na sociedade.

Essas reflexões acerca da pesquisa foram elencadas aqui para fazer uma relação com o presente estudo que se debruçou no desenvolvimento do conceito de base da IGP. Essa pesquisa desvendou na pesquisadora e estudiosa do tema, transformações na forma de enxergar o mundo. Ao estudar e ter acesso a obras que antes não conhecia, o trabalho permitiu abrir janelas na minha consciência, as quais servirão para olhar o horizonte das possibilidades que os conhecimentos construídos na pesquisa oportunizam. Isso reverberará na atuação docente concentrada nessa base de apoio proporcionada pela pesquisa em tela, a qual trouxe, dentro dos inúmeros desafios e entraves, formas diferenciadas de enxergar a educação.

Entender que devemos ter esperanças e lutar pelos nossos sonhos foi uma meta que me moveu até aqui. Com base nos vários acontecimentos que vêm agora na minha memória, entendi que cada passo executado foi fundamental para meu crescimento enquanto educadora e estudiosa do tema.

Para tanto, a citada pesquisa revelou o quanto sou uma mulher forte e persistente. Nem eu sabia a força que tinha antes de começar tal trajetória, pois fermentei em mim a busca por conhecimentos e saberes diferentes, os quais nem sempre são oportunizados a todos. Como já mencionado, a pesquisa é árdua, nesse caso não foi diferente. Como mulher, mãe, dona de casa e servidora pública busquei energia para seguir em frente nas atividades que a pesquisa científica exige de nós, assim como, nas atividades propostas por cada disciplina que cursei.

Sem dúvidas, as várias leituras e produções que enfrentei foram extremamente gratificantes e definidoras para desenvolver meus propósitos aqui expostos, mesmo diante de uma rotina repleta de atividades cotidianas como afazeres domésticos, cuidados com meu filho e o período de oito horas diárias no trabalho. Nesse panorama, as madrugadas foram os momentos mais íntimos que tive com as obras estudadas para conseguir, dentro do prazo estipulado, atingir os objetivos propostos no supracitado trabalho. Em verdade, dormir oito horas, conforme o recomendado para se manter saudável, durante esse interstício da pesquisa, foi difícil alcançar. Logo, era necessário renunciar a essas horas de sono, pois não tinha tempo para fazer durante as horas diurnas em virtude do meu trabalho e demais atribuições.

Com efeito, cada etapa delimitada na pesquisa foi de grande importância para o desenvolvimento teórico e prático do objeto de estudo. A etapa do levantamento bibliográfico foi a base dele, pois a partir dessa conversei com as dez pesquisas sobre a IGP que foram duas teses e oito dissertações, que me direcionaram a ler outros trabalhos como artigos e livros acerca dessa metodologia. Ao ler a tese de Ribeiro, a qual é a “mãe”, percebi que precisava também estudar os teóricos que foram responsáveis pela fecundação teórica e prática da IGP, a saber: Lukács, Lefebvre e Vygotsky e outros, sendo estes os principais. Para isso, foram estudadas as principais obras desses teóricos para entender e subsidiar a definição do conceito de base.

Outrossim, a etapa das entrevistas, denominada de “Intercâmbio dialético”, foi elementar na construção do aludido conceito, pois permitiu conhecer as experiências dos pesquisadores que se dedicaram a estudar tal metodologia em suas pesquisas de mestrado e doutorado, nas quais eles e elas tiveram contato com ela no chão da sala de aula. A leitura minuciosa e acurada dessas pesquisas possibilitou conhecer as potencialidades da IGP no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, perpassando pelo Ensino Fundamental I e II, bem como Ensino Médio e Superior. Ademais, delineou-se o quão propulsora e instigante é tal metodologia, atuando como uma ferramenta pedagógica e didática na inclusão de discentes

com deficiências visuais e auditivas comprovadas nas dissertações de Lima (2021) e Silva (2019).

Ainda no “Intercâmbio dialético” a partir das narrativas dos/as entrevistados/as, foi constatado que há uma interligação entre conteúdo e realidade na construção de conhecimentos por meio de símbolos e signos que nos circunda, sendo o objeto-base da IGP a parte principal que faz essa relação.

Como já observado, essa trajetória de estudos possibilitou também a efetivação de um produto educacional que é parte integrante da pesquisa. No caso desse trabalho, o produto educacional foi uma História em Quadrinhos-HQ, intitulada “Diálogos dialéticos na construção do conceito de base da Instalação Geográfica/Pedagógica”. Os personagens da HQ são a estudiosa dessa pesquisa (Aldejane) e o orientador (Emerson), além de duas colegas do mestrado (Terezinha Melo e Terezinha Sousa) e os pesquisadores/as que foram entrevistados, os quais desenvolveram suas pesquisas de mestrado e doutorado sobre a IGP, são eles: Silva (2020), Alencar (2020), Silva (2019), Lima (2021), Gomes (2021), Nascimento (2021), Alexandre (2021), Lôbo (2022) e Silva (2022).

Convém notar que o contexto da história narra o processo de construção do conceito de base da IGP através do delineamento da pesquisa, incluindo orientação com o orientador, momento de pesquisa e desenvolvimento das entrevistas (Intercâmbio dialético). Os desenhos da HQ foram feitos à mão e depois scaneados. Após o scanner, os desenhos foram padronizados no formato de HQ através do CorelDRAW.

Assim, o cenário dos acontecimentos da história, bem como o conteúdo dos balões na fala dos personagens foram criados pela pesquisadora. Foi um trabalho todo manual que demandou muito tempo e resistência. No quesito resistência, menciono a etapa de colori-los que coube a mim, a qual demandou horas de trabalho, minuciosos. Cabe destacar que os desenhos dos personagens foram criados por meio de fotos cedidas por todos e o desenhista incumbido de fazer as ilustrações foi meu sobrinho, que nas suas horas vagas, desenhava sob orientações via whatsapp. Foi um produto muito oneroso, mas que teve um resultado satisfatório. O valor total gasto no produto foi de um mil e 200 reais (1.200,00), sendo quinhentos (500,00) com a gráfica, quinhentos (500,00) com o desenhista, e os duzentos (200,00) com materiais: folhas, pincéis e lápis.

Portanto, essa pesquisa possibilitou conhecer a IGP a partir da formação de seu embrião. Este nos conduziu a chegar à definição do conceito de base em consonância com as narrativas dos/as entrevistados/as na pesquisa. Em suma, tal pesquisa servirá de sustentáculo para alicerçar futuros estudos que, certamente, surgirão no campo da educação e áreas afins.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. C. G. **Avaliação construtiva com o uso da metodologia instalação geográfica na EEM Adrião do Vale Nuvens, Santana do Cariri-CE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020.
- ALEXANDRE, D. L. **Instalações Geográficas e sua aplicabilidade em escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri-Ceará**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, v.10, n.23, p.122-38, 2004.
- ALVES, G. A. A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 23, n.3, p. 551-563, 2019.
- ALVES, R. **A Alegria de ensinar**. 3. ed. ARS Poetica Editora LTDA, 1994.
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. Editora Brasiliense, 1981.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático.7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BECHARA, I. **Dicionário de Língua Portuguesa** Evanildo Bechara. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BUTZKE, I; OTANI, D. Instalações artísticas: observar, criar e transformar. **Revista Digital do LAV**, p.48-66, 2021.
- CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 185-207, 2005.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CORTÊS, F. W. **Instalações artísticas do Museu de Arte de Brasília**: documentação e representação (1985-2015). 2015. Monografia (Graduação em Museologia) -Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, Brasília, 2015.
- CUNHA, L. D'ANGELO. B. Paisagens como instalações: um diálogo com os espaços contemporâneos. **Revista Estado da Arte**, v. 2, n. 2, p.481-497, 2021.
- DANTO, A. C. **Após o fim da arte**: a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odisseus Editora, 2006.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DIAS, F. Teoria do reflexo e o realismo na obra de Lukács nos anos de 1930. **Revista Café com sociologia**, v.5, n. 1, p. 101-118, 2016.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREDERICO, C. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, v.14, p. 299-308, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes e práticas necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Gaudêncio Frigotto fala sobre reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. [Entrevista cedida ao Instituto Humanistas Unisinos-IHU. Em 11 de março de 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, D. L. **Tensionamentos: relações entre o espaço arquitetônico, o objeto e o participante nas instalações artísticas contemporâneas**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) -Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

GHEDIN, E; FRANCO. M. A. R. S. **Questões de método na construção de pesquisa em educação**. Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, E. L. N. **Paisagens Sonoras e Instalações Geográficas no Ensino Fundamental II: uma aliança improvável ou uma metodologia inovadora?** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.

GUIMARÃES, G. D. (org.). **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

- HAETINGER, M. G. **A escola que encanta e transforma vidas**. 1. ed. Fortaleza: CeNE, 2017.
- HEIDEGGER, M. **A origem da Obra de Arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. 6. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1964.
- JUNQUEIRA, F. C. Representação sógnica nas artes: a evolução da utilização dos signos na produção artística. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.7, n. 2, 2009.
- JUNQUEIRA, L. A noção de representação social na sociologia contemporânea. **Estudos de Sociologia**, 2005.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KONDER, L. **Os marxistas e a arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoria de las representaciones. México: Fundo de Cultura Económica, 1983.
- LEPRUN, S. Maneiras de instalações. **Revista de Artes Visuais**, v.10, n.18, 1999.
- LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, G.E.L. **Instalações Geográficas e educação de surdos**: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da Geografia na Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti-CEM. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.
- LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo**, p. 24-41, 2016.
- LÔBO, A. S. **A associação de símbolos e signos pelas instalações geográficas para a construção do conhecimento dos alunos dos anos finais do ensino fundamental da E.E.F. Filemon Teles, em Mauriti-Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2022.

LUKÁCS, G. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Rio de Janeiro: 2009.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **O jovem Hegel e os problemas da sociedade capitalista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Sociologia**/organizador [da coletânea coletânea] José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ática, 1981.

LUNA, I. B. Instalações Sonoras. **Anais do 15º Encontro de Arte**. p. 855-864, 2016.

MAKOWIECKY, S. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em ciências humanas**, v.4, n.57, p. 2-25, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINELLI, M. L. (org.) **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. 2. ed. São Paulo: Veras, 1999.

MATIAS, K. N. C. Henri Lefebvre e a dialética da tríade: produção social do espaço. **Novos Rumos Sociológicos**, v.4, n. 6, p. 155-165, 2016.

MATOS, I. P. A. N. **A resignificação pelo tato**: alcance e limitações de uma instalação em Media Arts. 2024. Dissertação (Mestrado em Media Arts) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2024.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MINAYO, M. C. S, DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e Criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAIS, J. R.; RIBEIRO, E. O processo criativo e as instalações geográficas. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p.2975-2986, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, M.A. **Educação do/no campo como território de resistência no Baixo das Palmeiras**: um estudo com a utilização das instalações geográficas no Ensino Fundamental I. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano conhecimento e crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. 4. ed. Ática, 1999.

OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA, M. K. Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 19-29, 2013.

PINEL, D. J. Os primórdios da instalação artística. **Pensar Acadêmico**, v.15, n.1, p.22-30, 2017.

PINHO, A. A.; PEREIRA, C. E. G.; RIBEIRO, E. Prática Pedagógica: o processo criativo por Instalações Geográficas. **Revista Signos Geográficos**, v. 3, p. 1-17, 2021.

PINO, A. Técnica e semiótica na era da informática. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 2, p. 283-296, 2003.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade de FEEVALE, 2013.

REDYSON, D. **10 lições sobre Hegel**. Petrópolis: Vozes, 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, E. **Arte e criatividade em geografia: práticas pedagógicas em instalações geográficas**. Fortaleza: Universidade Regional do Cariri, 2016.

RIBEIRO, E. Instalações geográficas-pensando a avaliação construtiva para se trabalhar a geografia na sala de aula. **Revista do Departamento de Geografia**, v.28, p.65-81, 2014.

RIBEIRO, E. Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v.17, n.2, maio/agosto, 2013.

RIBEIRO, E. Práticas Pedagógicas-o ensino geográfico por instalações. **Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UNESP- Rio Branco**, p. 556-569, 2009.

RIBEIRO, E. (Org.) **Processos criativos em instalações geográficas e pedagógicas**. Sobral, Ceará: Sertão Cult, 2023

RIBEIRO, E. **Processos criativos em geografia: metodologia e avaliação para a sala de aula em instalações geográficas**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2014.

RICHARSON, R.J et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotsky**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Júlio Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

SANTOS, M. F. S. Representação social e a relação indivíduo-sociedade. **Temas em psicologia**, v.2, n.3, p.133-142, 1994.

SCHMID, C. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 89-109, 2012.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: UNESP, 2005.

SERPA, A. Teoria das representações em Henri Lefebvre: por uma abordagem cultural e multidimensional da geografia. **GEOUSP-Espaço e Tempo**, São Paulo, v.18, n.3, p. 487-495, 2014.

SILVA, A. R. **Instalações Geográficas: uma contribuição ao ensino e aprendizagem para alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019.

SILVA, C. A. B. **A criatividade na Formação de Professores: o caso do PIBID-Geografia na Região do Cariri Cearense**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, I. C. **Volta ao mundo com livros paradidático: avaliação construtiva da aprendizagem a partir das instalações geográficas**. Tese (Doutorado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A (org.). **Neoliberalismo, Qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, A. C. (Org.) **História da Arte**. Ana Cecília Soares. Sobral, Ceará: Inta, 2017.

SOARES. M. L. A. **Girrassóis ou Helianatos**: maneiras criadoras para o conhecer geográfico. Sorocaba-SP: Linc, 2001.

SOTO, W. G. O pensamento crítico de Henri Lefebvre. **Revista Espaço Acadêmico**, v.12, n.140, p.22-28, 2013.

SOUZA, D. R. O realismo em Lukács -sua visão e concepção de arte: breves considerações. **Signótica**, v. 31, 2019.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STECANELA, N. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 344-356, 2016.

STRONGOLI, M. T. Q. G. Metáfora: encruzilhada de signos e símbolos. **Revista da Anpoll**, v. 1, n.12, 2002.

TEDESCO. E. Instalação: campo de relações. **Revista Prâxis**; v. 1, p.19-24, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 8º ed. São Paulo: Libertat, 2001.

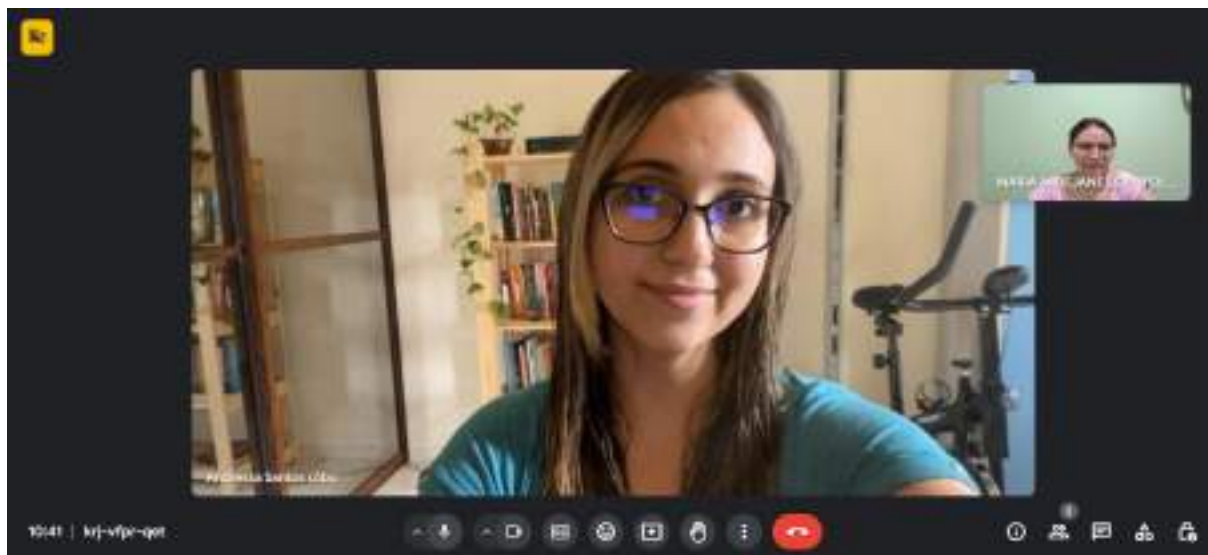
VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

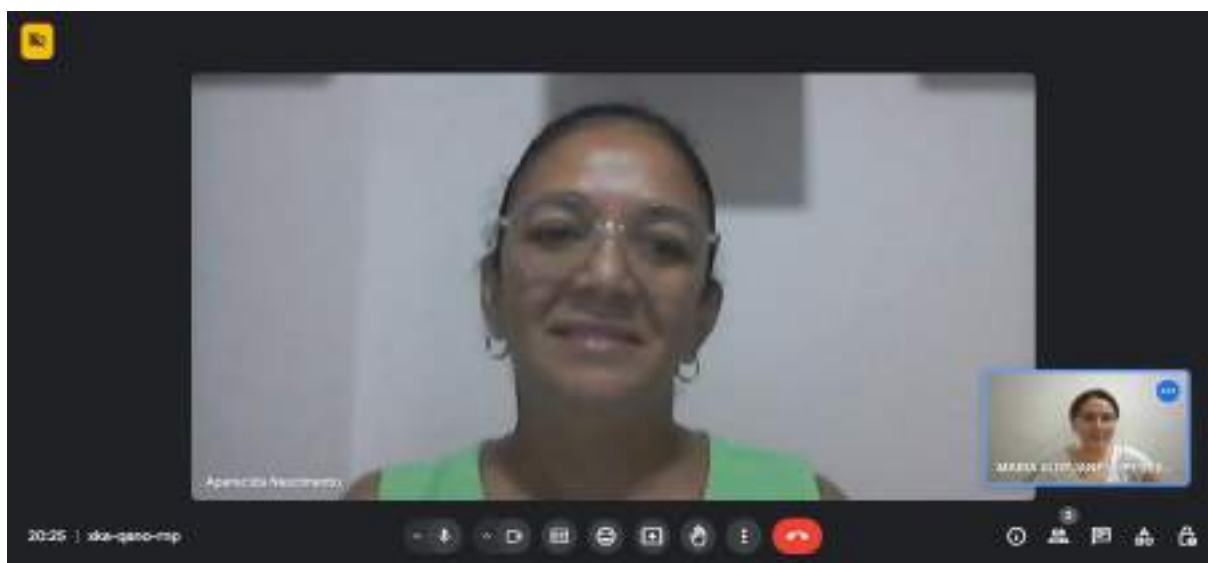
WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.2, n.3, p. 1-11, 2001.

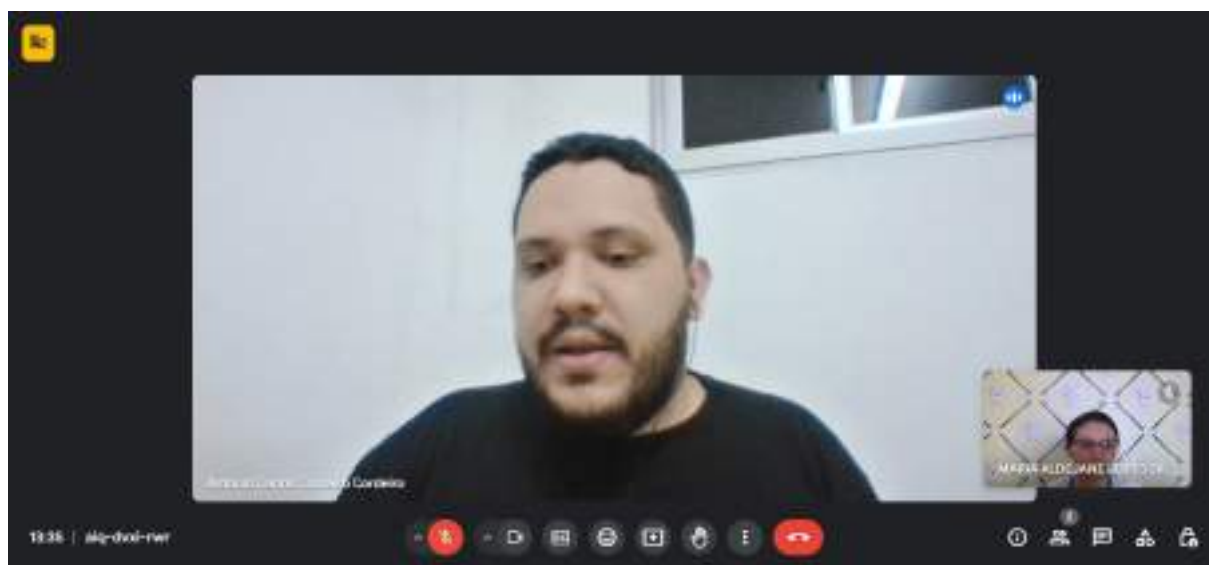
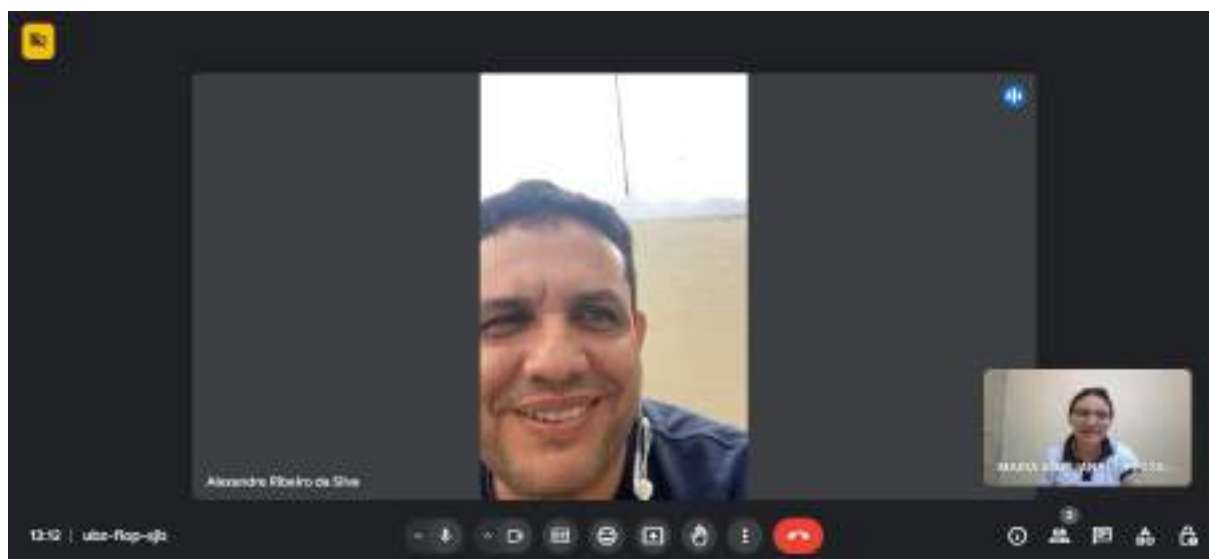
ANEXOS

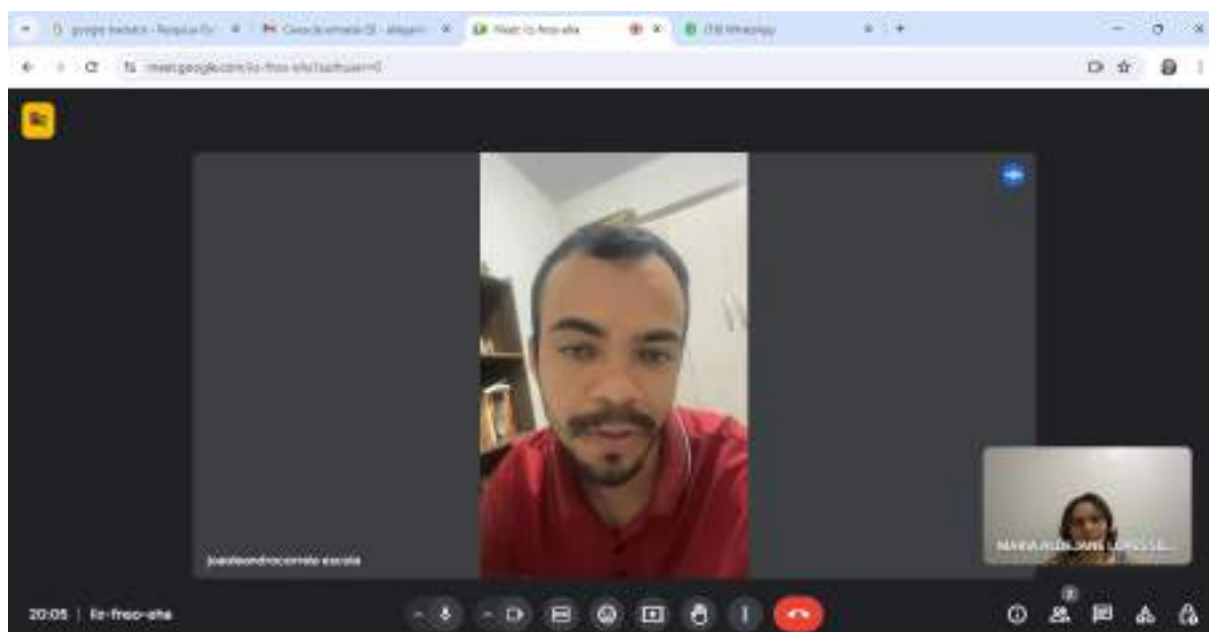
ANEXO A: Entrevistada Andressa Santos Lôbo

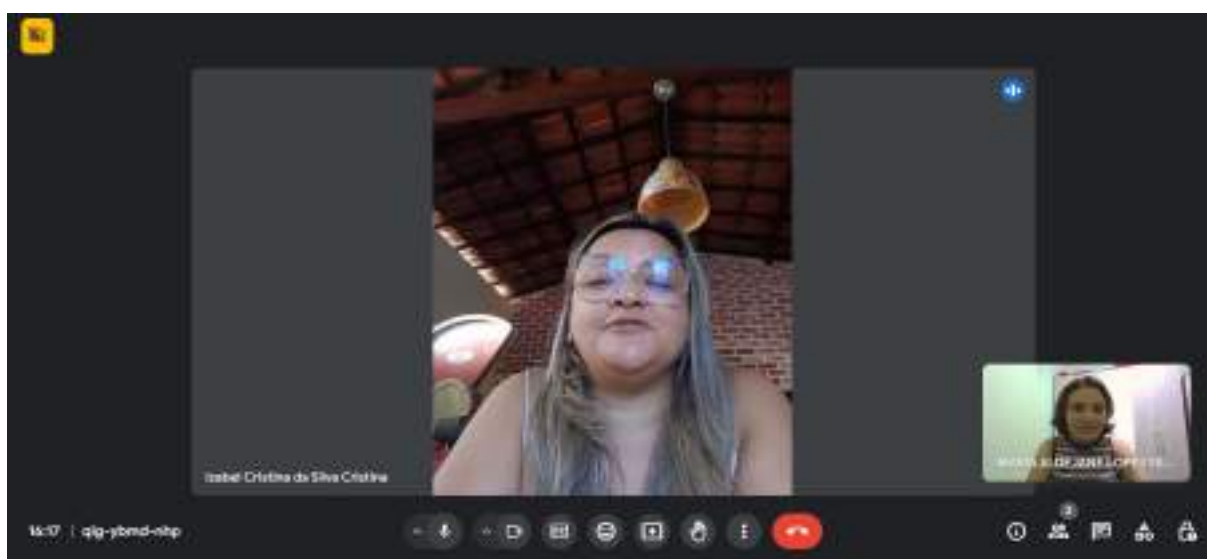


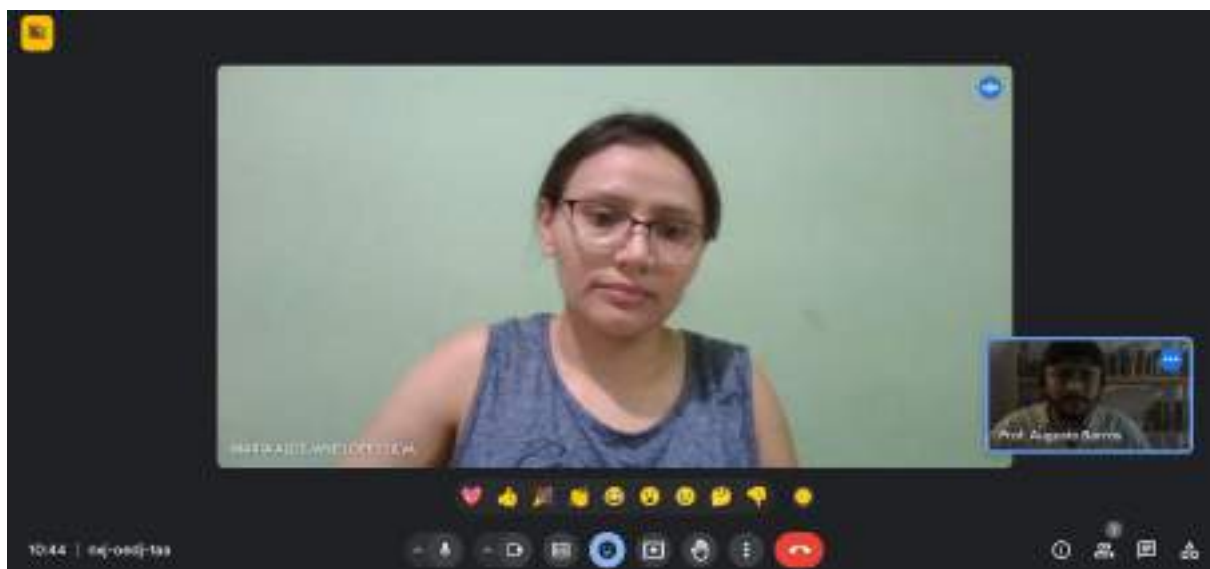
ANEXO B: entrevistada Maria Aparecida do Nascimento



ANEXO C: entrevistado Elder Luis do Nascimento Gomes**ANEXO D:** entrevistado Alexandre Ribeiro da Silva

ANEXO E: entrevistado Diego Leite Alexandre**ANEXO F: entrevistado Gabriel Emanuel Leite de Lima**

ANEXO G: entrevistado Emerson Ribeiro**ANEXO H:** entrevista Izabel Cristina da Silva

ANEXO J: Entrevistado Carlos Augusto Barros da Silva**ANEXO K:** entrevistada Maria Cynara Gonçalves de Alencar